

PAPER DETAILS

TITLE: ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN AHLÂKÎ YARGI YETERLİLİKLERİ:
TÜRKİYE-SAMSUN ve İNGİLTERE LANCASHIRE KARSILASTIRILMASI

AUTHORS: Yakup KESKİN

PAGES: 0-0

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/187964>



ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN AHLÂKÎ YARGI YETERLİLİKLERİ: TÜRKİYE-SAMSUN VE İNGİLTERE-LANCASHIRE KARŞILAŞTIRILMASI

SECONDARY SCHOOL STUDEDENTS' MORAL JUDGMENT COMPETENCE: A COMPARISON BETWEEN SAMSUN-TURKEY AND LANCASHIRE-ENGLAND

Yakup KESKİN*

Özet: Bu araştırmanın amacı, Türkiye (TR) ve İngiltere (UK) ölçeğinde ortaöğretim öğrencilerinin ahlâkî yargı yeteneklerinin ampirik olarak karşılaştırılmasıdır. Bu kapsamda, Türkiye ve İngiltere’de ortaöğretim öğrencilerinin ahlâkî-bilişsel gelişimleri; ülke, cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi açısından karşılaştırmalı olarak ortaya konulmuştur. Çalışma, araştırmacı tarafından 2012 yılı Haziran ayında Türkiye-Samsun ile İngiltere-Lancashire bölgesinde bulunan benzer yapıya sahip 4 ayrı ortaöğretim okul türünde okuyan 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır.

Araştırmada, Kohlberg’in bilişsel gelişim teorisine dayanan (Çağdaş ve ark.2002; Çiftçi, 2003a, Ekşi 2006) ve Georg Lind (1978) tarafından geliştirilen, temel olarak işçi ve doktor olmak üzere iki ahlâkî ikilemden oluşan ahlâkî yargı yeteneğini veya ahlâkî yeterlilik ölçüsünü C-skora göre ölçen Moralischer Urteil Test (MUT)’un yine Lind tarafından İngilizceye uyarlanan versiyonu olan Moral Judgement Test (2009 yılı versiyonu) (MJT) kullanılmıştır. Nermin Çiftçi (2001a) tarafından Türkçeye uyarlanan “Ahlâkî Yargı Testi” (AYT) uygulanmıştır. Böylelikle İngiltere ve Türkiye ortaöğretim kademelerinde öğrencilerin performansları MJT/AYT kapsamında ele alınmıştır.

MJT/AYT’nin Lind tarafından geliştirilen değerlendirme ölçütü, Ahlâkî Yargı Puanı olan bilişsel/yapısal C-puanı hesaplanmış, verilerin analizinde ölçeğin ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için t testi; çoklu karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. F değerinin anlamlı olduğu durumlarda post-hoc test olarak HSD kullanılmıştır. Araştırmada hata payı, 05 olarak alınmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin ahlâkî yargı yeteneği puanlarının cinsiyet, okul türü ve sınıf değişkenlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırma bulguları, daha önce yapılan yerli ve yabancı çalışmaların bulguları doğrultusunda tartışılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen çıktılardan

*Yrd. Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İDKAB Bölümü, ykeskin@omu.edu.tr

kültürlerarası değer ve ahlâkî eğitim karşılaştırmalarına, eğitim öğretim süreçlerine, ortaöğretim programlarının geliştirilmesine ve ahlâkî gelişime ilişkin yapılacak çalışmalara kaynaklık etmesi açılarından önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Ahlâk Gelişimi, Ahlâkî Yargı Yeteneği, Georg Lind'in Ahlâkî Yargı Testi (MUT), Ortaöğretim Öğrencileri, Karşılaştırma.

Extended Abstract

Introduction and Purpose: Piaget's theory of moral development was established based on the positive relationship between the present status of cognitive development and biological maturation, as well as the cognitive and moral development. Kohlberg, who reconsidered and expanded Piaget's theory of moral development, based the moral development on the development of moral judgment rather than moral action.

Kohlberg's moral judgment competence is based on the principle of finding the fairest solution in a dilemma situation in which there is evidence of conflicting values and judgments. This is defined as an individual's moral principles degree or moral concerns. Two of the most important studies, developed to measure ethical competence or moral judgment competence based on Kohlberg's theory of cognitive development, are the Defining Issues Test (DIT) by James Rest and Moralischer Urteil Test (MUT) by Georg Lind. Lind says that the moral judgment competence forms the "democratic personality" as well. Likewise Lind defines the MUT as "Democratic Personality and Attitude Scale" and indicates that the MUT is compatible with the structural-dynamic personality model and it is an objective, rational, and an experimental scale.

During the process of Turkey's integration into the European Union, intercultural comparative education studies played an important role particularly in the perceptions and implementations of the education and teaching. This study was undertaken to compare the moral-cognitive development of students similarly structured secondary schools in Samsun-Turkey and the Lancashire-UK regions, in terms of gender, type of school, and grade levels. The goal was a cross-cultural comparison of the performance of students in the United Kingdom and Turkey schools within the context of Lind's C-score based Moralischer Urteil Test (MUT), which includes dilemmas relating to workers and physicians, including two ethical dilemmas of moral judgment competence or moral competence.

Method: The project was a descriptive study to determine the capabilities of moral judgment competence for the students attending secondary schools in Lancashire-UK and Samsun-Turkey. The Moralisches Urteil-Test (MUT) was used because it is a

highly preferred scale in cross-cultural comparison studies. The certified English version of the MUT validated by Lind, and the certified Turkish version of the MUT translated and validated by Nermin Ciftci, were implemented

This study was conducted in June 2012 with 10th, 11th, and 12th degree students in 4 similarly structured different types of secondary schools in Lancashire-UK and Samsun-Turkey.

Conclusion and Suggestions: *For students in Turkey and in the United Kingdom, there was no significant difference when total scores of moral judgment competence were compared. However, there was a significant difference between the two countries in the responses to dilemmas involving of workers and physicians. When examining the means of the scores (C-score) from the Moral Judgment Test from Turkey and the United Kingdom, the moral judgment competence of the English students was higher than that of the Turkish students.*

When examining the means of total scores (C-score) from the Moral Judgment Test between Turkey ($\bar{M} = 17$) and the United Kingdom ($\bar{M} = 18$), both countries scored in the low range. However, the C-scores corresponding to dilemmas of workers and physicians were observed at high levels (between 30 and 40). These results lead to following conclusions: (1) the acquisition of moral principles in secondary school curricula were not internalized; (2) judgment and assessment based on universal moral principles and rules were not performed; and (3) the students did not develop sufficient democratic attitude. Moral Judgment Test studies conducted in Turkey have yielded very low arithmetical averages of the total points (C-score), while Moral Judgment Tests in other countries have also yielded a large proportion of low scores.

In comparison by gender, there was no significant difference in scores of moral value judgment in either of the two countries, as observed in the previous studies. The mean MJT scores of female students were higher than the mean scores those of male students in the UK, while there was no such a difference in Turkey. This finding is consistent with research findings in the literature.

When the mean scores of moral education judgment competence were compared based on the types of high school in Turkey and the United Kingdom, the total score of Moral Judgment Competence for public high school students was higher than that for students in the religious and Anatolian high schools in the UK, but there was no differences found between the public high school and the science high school. In Turkey, there was no difference among the students in the science high school and the Anatolian high school. However, science high school students had a higher level of moral judgment competence than students in public schools and religious schools.

When the mean scores for moral education judgment competence were investigated based on the class level in Turkey and the UK, while there was no difference among students on grade level in the scores relating dilemmas of physicians.

Based on the results of the study, the following undertakings are suggested:

1. *Training programs should be prepared for the development of moral judgment competence at different educational levels, and the effectiveness of these programs need to be tested in experimental studies.*
2. *School environments that contribute to the moral judgment competence of students, educators and administrators should demonstrate democratic attitudes.*
3. *Students should be supported in their moral development processes through discussions of concrete moral dilemmas in society starting with their own situations.*
4. *Comparative studies of different variables in determining the level of moral judgment should be made.*
5. *Cross-cultural comparative studies which affect and support the moral development process should be continued.*

Key Words: *Moral Development, Moral Judgment Competence, The Moralisches Urteil Tests/Moral Judgment Test (MUT) By Georg Lind, Secondary School Students, Comparison.*

GİRİŞ

Gittikçe çoğulcu bir toplum haline gelen dünyanın pek çok yerinde 21. yüzyıldan *barış, sevgi, hoşgörü, demokrasi* ve *sosyal adalet* gibi değerler her zamankinden daha fazla ümit edilir olmuştur (Büyükdüvenci 2009, 253). Birçok ülke; topraklarında farklı dil, kültür ve inanç sahibi insanları barındırmakta dolayısı ile çoğulcu bir toplum haline dönüşmektedir. Bu bağlamda, toplumsal yaşamda değişik inanç ve kökenlerden olan insanlar bir arada yaşamayı öğrenmek zorundadır (Hill 1999, 189). Ayrıca gençler, her geçen gün artan şiddet, sosyal problemler ve insanların birbirlerine saygısızlığından etkilenmektedirler (Unesco 2005). Okul ve eğitim arasındaki uyumsuzluk, bu durumu etkileyen diğer bir faktördür (Seshadri 2005, 12). Bu doğrultuda en başta ailelere, eğitimcilere ve politika üretenlere büyük görevler düşmektedir. Aileler ve eğitimciler, eğitim sisteminde evrensel değerlerin farkındalığını güçlendiren programların uygulanmasının eşitsizlik, şiddet, sevgi ve saygı eksikliği, buna bağlı olarak bireylerin ve grupların birbirini anlayamaması gibi sosyal sorunların çözümünde etkili olacağı kanaatini taşımaktadırlar (El Hassan ve Kahil 2005, 81). Eğitimin kaliteli ve nitelikli oluşu demokratik

toplumsal yapının kurumsallaşması, işlevsel hale gelmesi ve ahlâkî yargı yeteneği üzerinde en önemli faktör olarak görülmektedir (Kohlberg 1984; Rest ve ark. 1999; Lind 1999).

Arapça *hulk* kelimesinin çoğulu olan *ahlâk*; “huy, seciye, tabiat, din ve karakter” anlamına gelmektedir (İbn Manzur 1956, 56). Ne var ki çoğul da olsa bu kelime, bir kavram olarak daima tekil bir kelime gibi kullanılmıştır (Çağrıçı 1989, 1; Erdem 1994, 22; Kılıç 2007, 37). İyi ve kötü davranışların tümünü kapsayan ahlâk, insanların uymakla sorumlu oldukları davranışlar ve kurallardır (Kulaksızoğlu 1995). Bir toplumun belirli bir zaman diliminde birey ve toplumsal davranış kurallarının tümü, aynı zamanda bilinç biçimi olarak görülmüştür (Hançerlioğlu 1986, 11). Ancak neyin ahlâkî olup olmadığı üzerinde fikir birlikteliğinin olmadığı da ifade edilmelidir (Kulaksızoğlu 1995, 186). Kohlberg, bilişsel bir yapı olarak gördüğü ahlâkî, “doğru-yanlış, adalet-haksızlık, iyi-kötü gibi konularda bilinçli olarak yargıda bulunarak karar vermeyi ve buna göre davranış sergilemeyi içeren bir yapı” olarak tanımlamaktadır (1964, 429; 1976, 46).

Araştırma konumuz olan ahlâkî gelişim ve ahlâkî yargı üzerine odaklanıldığında; ahlâkî gelişimin bilişsel gelişim ile doğru orantılı olarak geliştiğini, bu gelişimin özünde farklı özellikleri barındırdığını ve hiyerarşik bir yapısının olduğunu ileri süren Jean Piaget’dir. Bilişsel gelişimde geline düzey ile biyolojik olgunlaşma arasında olan zorunlu bir bağın, ahlâkî gelişimde de olduğunu iddia etmiştir. Böylelikle Piaget, çocukların oyun kurallarını algılayış biçiminden hareket ederek kuramını geliştirmiştir. Ona göre küçük çocuklar, zorlamaya dayanan, otoriter kurallar bütününden yanadırlar. Küçükler, bir oyunun kurallarını kutsal ve değişmez bulurlar; ancak bu kurallara uygun davranışta bulunmayı başaramazlar. Büyük çocuklar ise beraber olmanın bilinci ile işbirliğine dayalı demokratik yargılara doğru eğilim içerisindedirler. Büyük çocuklar oyun kurallarına daha iyi uydukları halde, onların değişebilir olduklarını da kabul ederler (Piaget 1973, 103; Onur 1976, 66).

Piaget’nin ahlâkî gelişimle bilişsel gelişim arasında kurduğu paralelliği çocukların soyut işlemler dönemine doğru ilerledikçe dışa bağlı dönemden özerk döneme doğru geçtikleri şeklinde uyarlaması (Erden1995, 106), daha sonra yapılan araştırmalarda bireyin takvim yaşının ilerlemesi ile bilişsel gelişim basamaklarına ilerlemesi için yeterli olmadığı eleştirisi ile sorgulanmıştır. Zihinsel yönden emsallerine nazaran yeterli gelişme sağlamamış bir bireyin ahlâkî gelişiminin de geri olduğu gibi bir iddia, ahlâkî gelişimi etkileyen tek faktörün zihinsel gelişim olmadığı; aksine koşulların, deneyimlerin, öğrenme yaşantılarının vb.

etkisinin olduğu savından hareketle eleştirilmiştir (Arı 1997, 78; Ekşi 2006, 31). Piaget'nin kuramını yeniden ele alan ve genişleten Kohlberg, ahlâk gelişimini ahlâkî eylemden çok ahlâkî yargının gelişimine dayandırmaktadır (1975, 48-50; Çiftçi 2001a, 300-305). Kohlberg, ahlâkî yargılamada hiyerarşik yapının basamaklarını belirlemek için ahlâkî ikilemden oluşan yarı standart hikâyeleri Chicago'nun orta ve düşük sosyo ekonomik düzeyinden yaşları 10- 16 arasında değişen 72 deneğe mülakat yöntemi ile uygulamıştır (Kohlberg 1972; Crain 1985, 118-124). Kohlberg'in ahlâk gelişimi araştırmaları, adalet problemlerinden oluşan farklı değerlerin çatıştığı ikilemler üzerine oturtulmuştur (Çiftçi 2001a, 301). Kohlberg ahlâkî yargı incelemesine Piaget'nin zihin gelişimi boyutunda geliştirdiği evre gelişimi kavramı açısından yaklaşmış, Piaget'nin bu alandaki çalışmalarını sonuca ulaştırmış ve onun bulgularını genişleterek yeniden düzenlemiştir. Piaget, ahlâkî gelişimi bir inşa süreci; Kohlberg ise ahlâkî ilkelerin keşif süreci olarak görmektedir. Piaget, anlattığı hikâyelerde eylem ve düşünceler arasında bir ayrım gözetmezken; Kohlberg, deneğin zihnindeki çatışmaları anlamaya yönelik hipotetik hikâyeler anlatmaktadır (Turiel 1983, 153; Seçer 2003, 24).

Kohlberg, insanın kendi gelişiminin sebebi olduğunu ve gelişimin her adımının çevre koşulları ile etkileşim içinde ve bireyin zihninde ortaya çıkan yapısal işleme süreci ile oluştuğunu iddia etmektedir (Çiftçi 2003a). Bu nedenle ahlâkî davranışın anlamlandırılabilmesi için ahlâkî düşünce ve bilinç süreçlerinin irdelenmesi ve tanımlanması gerekmektedir. Bu da ahlâkî yargı yeteneğine bağlıdır (Kohlberg 1964, 425). Çalışmamızda ahlâkî yargı (moral competence) cümle içerisinde duruma göre yetenek/ yetkinlik/yeterlilik kelimeleri ile karşılanmıştır. Kohlberg'e göre ahlâkî yargı yeteneği, "yargılara ilişkin davranış ve ahlâkın yargılanması ve karar verme kapasitesi" olarak tanımlamıştır. Bu tanıma paralel olarak ahlâklılık, yetenek ve kapasiteyi içeren bir yeterliliktir (Lind 2004, 189). Böylece bireyin bakış açısı ve niyetlerinin bilinmesi ile ahlâklılığı üzerinde yargıda bulunabileceği ifade edilmiştir (Crain 1985, 124; Rest, 1979).

Ahlâkî yargı yeteneği, birbiriyle çatışan taleplerin (ve değerlerin) bulunduğu bir ikilem durumunda, bütün taleplerin perspektiflerinin üstlenilmesi, dikkate alınması ile her bir perspektiften bakıldığında da en âdil görünen çözümün bulunacağı adalet problemleri aracılığıyla saptanabilir. (Çiftçi 2001b, 301). Ahlâkî yargı yetkinliği kişinin kendi kabulü olan ahlâkî ilkelerinin derecesi veya ahlâkî kaygıları olarak tanımlanabilir. Bu tanım, ahlâkî ilerleme ve gelişim kavramından taviz vermeden kültürel adil bir karşılaştırma yapmak için temel

oluşturmaktadır (Lind 1986, 4).

Ahlâkî yargı yeteneğinin birbirinden temel olarak farklı ama birbirini tamamlayan *duygusal yön* ve *bilişsel yön* olmak üzere iki boyutundan söz edilebilir. Bunlardan duygusal (affektif) olanı, ahlâkî sorunların yargılanmasında ve çözümünde odaklanılan değer ya da motive edici düşüncedir (Lind 2008, 208). Bilişsel ahlâk gelişimi teorisine göre ahlâk gelişimi; rol alma ve empati, hakkaniyete odaklanma, kararların ahlâkî boyutuna odaklanma, bilişsel ahlâkî çatışmalarla yüzleşme, grup kararlarına aktif katılım gibi faktörlerden etkilenmektedir (Çiftçi 2010, 688-705).

Ahlâkî yargılamayı değerlendirmede kullanılan ölçütler, bir bireyin diğerinden daha ahlâklı olup olmadığını belirlemede değil; bireye ahlâkla ilişkili olarak verilenlerin neler olduğunu ve belli bir durumda bir bireyin diğerinden daha ahlâklı olup olmadığını belirlemede bir fikir verebilir (Kohlberg 1958).

Literatür incelendiğinde, ahlâkî gelişimin ya da ahlâkî yargı yeteneğinin *cinsiyet, yaş, ana baba tutumu, ebeveyn öğrenim düzeyi, sosyoekonomik düzey, dindarlık düzeyi, yaşadığı yer, bölüm, okul türü, sınıf düzeyi, akademik başarı, denetim odağı, çok kültürlülük eğitimi alma* gibi değişkenlerle ilişkisini incelemeye yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir (Koyuncu 1983; Kaya 1993; Ilgar 1996; Kurt 1996; Çiftçi 2001a; Gültekin 2003; Gorman, Duffy ve Heffernan 1994; Evans ve Foster 2000; Auvinen ve ark. 2004; Slovackova ve Slovacek 2007).

Kohlberg; Piaget ve Baldwin'in değerlendirme yöntemini, Mead'in rol alma, sempati gibi kavramlara ilişkin anlayışını, Pittel ve Mendelson'un ölçme ölçütlerini temel alarak, ahlâkî yargı yeteneğini (ahlâkî yeterlilik) tanımlamıştır (Kohlberg 1958; Lind 2004; Akt. Gültekin 2011, 226).

Araştırmanın Amacı

Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne entegrasyonu sürecinde uyumla ilgili hazırlık çalışmalarının içinde eğitim sisteminin geliştirilmesine yönelik düzenlemeler önemli bir yer tutmaktadır (MEB 2009, 36). Özellikle eğitim ve öğretim anlayışında ve uygulamalarında değişikliklerin yapılmaya çalışıldığı bu süreçte *karşılaştırmalı eğitim* çok önemli katkılar sağlayacak bir araştırma alanı olabilecektir (Erdoğan 2006). Karşılaştırmalı eğitim, eğitim sistemlerini karşılaştırarak eğitim teori ve pratiğinde, eğitim politikasında, eğitim planlamasında ve reformlarında, uluslararası ilişkilerin yumuşatılmasında ve bir barış ortamı sağlanmasında yararlanılmaya

çalışılan bir bilimdir (Ergün 1985, 3).

Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında benimsenen yaklaşımlardan biri problem çözme yaklaşımıdır. Buna göre eğitim sisteminde aksaklıkların bulunduğu bir alan alınır ve ilgili soruna çözüm bulmak amacıyla sistematik bir biçimde analiz yapılır (Ültanır 2000). Tanımlayıcı (descriptive) veya anket (survey) yöntemleri, genellikle uluslararası araştırmalarda kullanılan ilk yöntemlerdir (Kilimci 2006, 38).

Değerler üzerine gerçekleştirilen çalışmaların çok azında hedef kitlelerin öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Türkiye’de bölgesel farkların yoğun olarak yaşandığı ve toplumun sosyokültürel açıdan oldukça farklı birimlerden oluştuğu dikkate alındığında, öğrencilerin edindikleri değerlerin kazanım düzeylerinin araştırma konusu yapılması gerekliliği açıktır (Adıgüzel ve Ergünay 2012, 28). Böylece yapılan karşılaştırmada elde edilen verilerin değer eğitimi ile ilgili yapılacak alan araştırmalarına kaynaklık etmesi, araştırma sonunda tespit edilecek durumun eğitim-öğretim süreçleri, programlarının geliştirilmesi ve uygulanabilirliğinin artırılması açılarından önemli olduğu düşünülmektedir (Veugelers 2000, 41).

Bu çalışmada, Türkiye-Samsun ile İngiltere-Lancashire bölgelerinde iki ülke arasında benzer yapıya sahip ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin ahlâkî-bilişsel gelişimlerinin *cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyleri* açısından karşılaştırmalı olarak ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma, araştırmacı tarafından 2012 yılı Haziran ayında Türkiye-Samsun ile İngiltere-Lancashire bölgesinde bulunan benzer yapıya sahip 4 ayrı ortaöğretim okul türleri (Fen Lisesi-Grammar School, İmam Hatip Lisesi-Faith School, Anadolu Lisesi-Modern School, Genel Lise-Comprehensive Schools) arasında 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır.

Araştırmalar göstermektedir ki demokratik tutuma sahip olan kişilerin ahlâkî yargıları yüksek düzeydedir. Ahlâkî yargının temelinde demokratik davranış vardır. Yani ahlâkî yargı yeteneği gelişmiş kişiler, aynı zamanda eleştirel-rasyonel müzakere yetisine sahiptirler; kendi fikirlerine uymayan fikirlere hiç düşünmeden hemen karşı çıkmak yerine onları dinler, eleştirerek değerlendirir ve gerektiğinde kendi ön fikrine katı biçimde saplanıp kalmadan onu yenileyebilir, erteleyebilir ve değiştirebilirler (Çiftçi 2001a, 300). Böylelikle İngiltere ve Türkiye ortaöğretim kademelerinde öğrencilerin performansları, MJT/AYT kapsamında ele alınarak kültürler arası karşılaştırma yapılacaktır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye ve İngiltere oluşturmaktadır. Çalışma evrenini ise Türkiye’de Samsun, İngiltere’de Lancashire bölgesi oluşturmaktadır. Örneklem ise ilgili çalışma evrenlerinden seçkisiz olmayan (non-random sampling) örneklem seçme yöntemlerinden amaçsal örnekleme (purposeful sampling) seçme yönteminin tipik durum örnekleme (typical case sampling) ile ilgili illerden seçilecek olan yaklaşık olarak benzer yapılara sahip ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem, evren içerisinde maksimum çeşitlilik yoluyla Samsun’da 4 ayrı ortaöğretim kurumundan seçilen 123 öğrenci, Lancashire’da ise 5 ortaöğretim kurumundan seçilen 109 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada var olan bir durum, olgu ya da olay ortaya koyulmaya çalışıldığı için tarama modeli tercih edilmiştir (McMillan 2000, 196). Böylelikle evreni oluşturan grubun inceleme konusu olarak ele aldığı karakterleri olduğu gibi ortaya konmakta (Arseven 1994, 13-14); böylece özel durumlar ve değişkenler arasındaki ilişki tanımlanabilir ve karşılaştırılabilir olmaktadır (Cohen ve ark. 2000, 169).

İngiltere Ulusal Müfredatı, öğrencilerin ruhsal, ahlâkî, kültürel, zihinsel ve fiziksel gelişimlerini sağlamaktan ve öğrencileri yetişkin yaşamının sorumlulukları, deneyimleri ve olanakları için hazırlamaktan sorumludur (Department of Education, 2012). İngiltere’nin 1990’ların ortalarından beri öğrenci davranışlarının iyileştirilmesi ve öğrencilerin sürece katılımlarına odaklanan eğitim yapısı, 2000’li yıllardan itibaren ise geliştirilen ilköğretim programlarında ilköğretimin amaçları ve değerleri, vatandaşlık eğitimi ve çok kültürlülük standartlarını yükseltme gibi alanlara yoğunlaşması, 2003-2005 yılları arasında yerel yönetimler bünyesinde uygulanan projeleri değerler ve değer eğitimi ile ilgili katettiği mesafeyi göstermektedir. Özellikle değer eğitiminin müfredatlarda uygulanmasına yönelik geliştirilen öğrenci gelişim düzeyine göre hazırlanmış kapsamlı bir değer eğitimi programı olan The Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL), önce pilot olarak daha sonra da yerel yönetimlerce okullarda uygulanmıştır (Shuayb 2008, 11; Hallam 2009, 313-4; Otter 2010, 2). Bu gerekçelerden İngiltere, Türkiye ile karşılaştırma yapabilecek ülke olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma, Türkiye-Samsun ile İngiltere-Lancashire bölgelerinde bulunan öğretime devam eden öğrencilerin ahlâkî yargı yeteneklerini belirlemeye yönelik *betimsel* bir çalışmadır.

Araştırma Grubu

Araştırma, Türkiye-Samsun ile İngiltere-Lancashire bölgelerinde iki ülke arasında benzer yapıya sahip 4 ayrı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören, Samsun'dan 57 erkek, 66 kız öğrenci olmak üzere 123 öğrenci ile Lancashire'den 45 erkek, 64 kız öğrenci olmak üzere 109 toplam 232 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin ülke, cinsiyet, okul türü ve sınıf değişkenlerine göre dağılımları ve yüzdelikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, örneklemden alınan anketlerle elde edilmiştir. Anket, deneklerden görüşlerinin yazılı olarak alındığı bir veri toplama tekniğidir (Arseven 1994, 109). Araştırmada, Almanya-Konstanz Üniversitesi'nde "Yüksek Okulda Sosyalleşme" projesi kapsamında G. Lind tarafından Kohlberg'in bilişsel gelişim teorisine ve deneysel ölçek metodolojisine dayanarak geliştirilen Moralischer Urteil Test (MUT)'un İngilizce ve Türkçe versiyonu kullanılmıştır. Ölçek, Avrupa'da karşılaştırmalı araştırmalarda en fazla kullanılan ve 29 dile çevrilerek kültürlerarası karşılaştırmalar için güvenlik ve geçerliliği sınanan ölçeklerden olup (Lind 2008, 212) İngilizce'ye Moral Judgment Test (MJT) olarak yine Lind tarafından, Türkçe'ye ise Ahlâkî Yargı Testi (AYT) olarak Nermin Çiftçi tarafından uyarlanmıştır (Çiftçi 2001a).

Lind, Ahlâkî Yargı Testi (MUT)'u yapısal-dinamik kişilik modeli ile uyumlu, objektif, rasyonel, deneysel bir ölçek olarak tanımlamaktadır (Lind, 1978, 1985). Ahlâkî Yargı Testi (MUT)'u aynı zamanda "Demokratik Kişilik ve Demokratik Tutum Ölçeği" olarak da tanımlayan Lind, ahlâkî yargı yeteneğinin aynı zamanda "demokratik kişiliğin" çekirdeğini oluşturduğunu söylemektedir (Lind 1985, 51).

(MUT)'ta iki değişik ikilem kullanılmıştır. Birinci ikilem, bir yasanın oluşturulması için başka bir yasayı ihlal etmek yargısını içeren 'işçiler ikilemi' ve ikincisi yaşamın korunması ile korkunç acıların sona erdirilmesi yargısını içeren 'doktor ikilemi'dir (Lind 2008, 196; Çiftçi 2001b, 308). İkilemdeki kişilerin yaptığı davranışın haklılığını ya da haksızlığını gerekçelendiren, 6 lehte ve 6 aleyhte argüman yer almaktadır. Lehte ve aleyhte argümanlar Kohlberg'in 6 basamağına denk gelmektedir (Lind 1986,5; Çiftçi 2003b, 380).

(MUT)'ta verilen ikilemlerle, kişinin ahlâkî olarak tutarlı yargılayıp

yargılamadığı tespit edilebilir. Denek kendi fikrine zıt, onunla çelişen argümanlarla da yüzleştirilir. Eğer bir kişi kendi fikriyle çelişen bir ahlâkî pozisyonu kabul eder veya üstlenirse ve kendi fikrini bu fikrin ışığında yeniden değerlendirir; hatta değiştirse bu kişi ahlâkî açıdan yüksek değerdedir. Bu arada birbirini dışlayacak tahminler karşısında tutulumu yöneten duygular içinde isabetli olanları bulup çıkarmak için sistemli hipotezlerle yönlendirilen sorular yönteminden yararlanılır.

MUT'un özel yapısı, dayandığı teoriler nedeniyle klâsik test teorisine bağlı olarak geliştirilmiş ölçme araçlarından farklıdır. Bu nedenle klasik test teorisinin geçerlilik ve güvenilirlik yöntemlerini kullanmaz (Çiftçi 2001b, 302). MUT'ta ölçme işleminin amacı, hem bilişsel-yapısal hem de motivasyonel-içeriksel (emosyonel) boyutları ahlâkî bilincin parçası olarak betimlemek ve ahlâkî yargı oluşumundaki ortak etkilerini analiz etmektir (Lind 1983, 1986). MUT ile yorumlanacak olan, bir kişinin yaptığı tek tek değerlendirmeler değil bu kişinin toplam yargı şemasıdır. Değerlendirilecek olan, bir kişinin ahlâkî yargı davranışının hem bilişsel boyutu, hem de duygu boyutudur (Lind 1978; 1980; 1985a). Rasyonel bir ölçek olduğu için (MUT) ile elde edilen bilişsel puan (C-Değeri/skoru) 0-100 arasında değişebilmektedir. Temel olarak iki tip puan elde edilebilir: Bilişsel/yapısal puan (C-skoru) ve içerik/emosyonel puan (modal puan) (Çiftçi 2003b, 380).

Ahlâkî Yargı Puanı; Ahlâkî Olgunluk Puanı olarak da ifade edilebilecek olan bilişsel/yapısal puan (C-skoru), denegin toplam yargı varyansındaki basamak faktörünün varyans payı olarak hesaplanır. Bu şekilde elde edilen ölçüm değeri (=puan), minimum 0-100 arasında belirlenir. Bir kişi sadece kendi fikri ile uzlaşan argümanlardan bağımsız yargılaması ile değil, aynı zamanda ikilem tipinden de bağımsız olarak yargılamada bulunursa bu puana ulaşır. 0 değeri kişinin ahlâkî perspektiflere hiç odaklanmadığı, 100 ise kişinin sadece ahlâkî bakış açılarına odaklandığı anlamına gelir (Lind, 1978, 1985; Lind & Wakenhut, 1983). Lind, MUT'ta elde edilen puanın (C-skoru) Kohlberg basamaklarına göre sınıflandırılmasını tercih etmemektedir. Ancak ölçeğin her bir basamağını oluşturan maddelerin toplamında en yüksek ortalamaya sahip olan basamak, modal basamak olarak Kohlberg'in basamakları ile belli şartlarda karşılaştırılabilir. Lind, modal basamağın dikkate alınması için C-skorunun en azından 30 puanın üstünde olması gerektiğini aksi halde Kohlberg'in basamakları ile karşılaştıramayacağını ifade etmiştir (Çiftçi 2001b, 318-312). Lind'e göre MUT puan aralıkları yaptığı son analizlere göre, şu şekilde sınıflanabilir: 1-9 arası çok düşük, 10-19 arası düşük, 20-29 arası orta, 30-39 arası yüksek, 40-49 arası çok yüksek, 50 ve üzeri çok fazla yüksek (2004, 32).

Lind, MUT'un klasik test kriterlerine göre değerlendirilemeyeceğini söylese de (Lind, 1999), DIT ile MUT'u karşılaştıran ve MUT'un lehine karar veren Schmitt (1982) buna katılmamaktadır.

MUT'un Türkçe versiyonu çalışmaları, Lind tarafından 1991 yılında 22 denek ile başlatılmış ancak elde edilen verilerin geçerlilik hipotezleri karşılanmadığından çalışmaya devam edilmemiştir. Daha sonra 1997 yılında Türkiye'de bir araştırma grubu tarafından Türkçe'ye çevrilen MUT, Almanya'da yaşayan 62 Türk'e uygulanmıştır. Bu uygulama sonuçlarının Lind'in hipotezlerini desteklediği görülmüş; daha sonra tercüme üzerinde yapılan bazı değişikliklerle 2001 yılında Nermin Çiftçi tarafından doktora tezi araştırmasında kullanılmıştır. Çiftçi'nin MUT'u Türkçe'ye uyarlama çalışmasında elde ettiği veriler 'Tercihler Hiyerarşisi Hipotezi', 'Quasi-Simplex- Struktur Hipotezi' ve 'Bilişsel-Duygusal Paralellik Hipotezi' sınanmış ve geçerli olduğu bulunmuştur (Çiftçi 2001b, 314; 2003b, 379).

Lind tarafından ilk önce 1984 yılında İngilizceye uyarlanan (Lind) MUT'un 2009 yılı güncellenen sürümü olan The Moral Judgment Test (MJT) araştırmada örneklem gruba uygulanmıştır. MJT'nin güvenilirlik ve geçerliliği 2001 yılında yapılmış, 2007 yılında ise ikilemler dil yönünden gözden geçirilerek okumada kolaylık sağlaması açısından Flesch-Kincaid Grade Level formülü ile tekrar güncellenmiştir. MJT'deki doktor ikileminde "doktorun kadının arzusuna uyması" şeklindeki ifade 2009 yılında "Doktor, kadına aşırı doz morfin vermeye karar verdi." şeklinde değiştirilmiştir. 2009 yılında ölçeğin Türkçe ve İngilizce versiyonlarının uygulanmasından önce Lind ile görüşülerek gerekli izin alınmış, uygulama esasları ile ilgili Lind'in önerilerinden istifade edilmiştir.

Ölçme aracının İngilizce ve Türkçe versiyonları, İngiltere Lancashire bölgesi ve Türkiye Samsun illerinde iki ülke arasında benzer düzeyde yapılmış 4 ayrı ortaöğretim kademesindeki birer sınıfa araştırıcı tarafından bizzat uygulanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu çalışmada Türkiye ve İngiltere düzeyinde ortaöğretim öğrencilerinin ahlâkî yargı yetenekleri Kohlberg'in bilişsel gelişim teorisine dayanan ve Lind tarafından geliştirilen MJT/AYT'ye göre karşılaştırmalı olarak ortaya konulmuştur.

Ölçeğin kendine has analiz yöntemi bizzat araştırıcı tarafından Temmuz 2012'de Almanya-Konstanz üniversitesinde düzenlenen "Fostering Moral and Democratic Competence with the Konstanz Method of Dilemma-

Discussion (KMDD)” workshop çalışmasında Lind’den alınan eğitimle öğrenilmiş; araştırma kapsamında elde edilen veriler, ölçeği Türkçeye uyarlayan Dr. Nermin Çiftçi ile beraber analiz edilmiştir. Analizlerde hem ülkeler arası hem de ülkelerin kendi içerisinde karşılaştırmaları yapılmıştır. Araştırma bulguları, daha önce yapılan yerli ve yabancı çalışmaların bulguları doğrultusunda tartışılarak yorumlanmıştır.

Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları:

Tablo 1: Örneklem İlişkin Cinsiyet Verileri

Ülke	Erkek N (%)	Kız N (%)	Toplam N (%)
UK	45(%41,3)	64(%58,7)	109 (%47)
TR	57(%46,3)	66(%53,7)	123(%53)
Toplam	102(%44)	130(%56)	232

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırma kapsamında örnekleme, Samsun’dan 4 farklı ortaöğretim kurumunda %46,3’ü (n=57) erkek, %53,7’si (n=66) kız olmak üzere, toplam 123 öğrenci oluşturmaktadır. Lancashire’dan ise 5 farklı ortaöğretim kurumundan %41,3’ü (n=45) erkek, %58,7’si (n=64) kız toplam 109 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 2: Örneklemin Okul Türü ve Sınıf Verileri

Ülke	10-11. sınıf N(%)	12.sınıf N(%)	Okul Türü N(%)			
			Fen Lisesi- (Grammar School)	İmam Hatip Lisesi- (Faith School)	Anadolu Lisesi- (Modern School)	Genel Lise- (Comprehensive School)
UK	86 (%78,9)	23 (%21,1)	23	23	44	19
TR	99 (%80,5)	24 (%19,5)	24	26	50	23

Toplam	185 (%79,7)	47 (%20,3)	47 (%20,3)	49 (%21,1)	94 (%40,5)	42 (%18,1)
---------------	----------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------

Örnekleme oluşturan öğrencilerden Tablo 2'ye göre Samsun'da %80,5'i (n=99) 10-11. sınıf, %19,5'i (n=24) 12. sınıf öğrencileridir. Lancashire'da %78,9'u (n=86) 10-11. sınıf, %21,1'i (n=23) ise 12. sınıf öğrencileridir.

Türkiye ve İngiltere örnekleminde ahlâkî değer yargılarını karşılaştırmak üzere yapılan ilişkisiz örneklem t testinin sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: UK ve TR İkilemlerin C -Puanları

Ülke (UK, TR)		N	Ortalama	Std. Sapma	t	sd	P.
AYT Toplam (C-Puanı)	UK	99	18,4094	13,68440	,476	221	,634
	TR	124	17,5610	12,83799			
İşçi İkilemi (C-Puanı)	UK	101	40,5393	21,66865	2,028	223	,044
	TR	124	34,7235	21,17579			
Doktor İkilemi (C- Puanı)	UK	102	40,7079	24,04445	2,916	224	,004
	TR	124	31,5643	22,96064			

Tabloda da görüldüğü gibi genel toplam olarak karşılaştırıldığında; ülkeler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$). İşçi ve doktor ikilemine verilen cevaplar karşılaştırıldığında ise iki ülke arasında anlamlı farklılığın olduğu ($p<.05$) görülmektedir.

Türkiye ve İngiltere ölçeğinde örneklem grubun Ahlâkî Yargı Testi ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması incelendiğinde Türkiye'de işçi ikileminde 34, doktor ikileminde 31, toplam puan ortalaması ise 17 olarak görünmektedir. İngiltere'de ise işçi ikileminde 40, doktor ikileminde 40, toplam puan ortalaması ise 18 olarak görünmektedir. Testin puanlama sistemine göre hangi grubun puan ortalaması yüksek ise, o grubun bilişsel ahlâkî yargı yeteneği daha üst düzeydedir. Buna göre aritmetik ortalamalar ülkeler düzeyinde incelendiğinde İngiltere

ortaöğretim öğrencilerinin ahlâkî yargı düzeyinin Türkiye’den biraz daha yüksek olduğu yani bilişsel ahlâkî yargı yeteneklerinin az da olsa daha üst düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4: *Ahlâkî Yargı Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması (T-Testi)*

AYT	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	P
AYT Toplam (C-Puanı)	Erkek	98	16,6567	12,60786	-1,285	221	,200
	Kız	125	18,9419	13,60672			
İşçi İkilemi (C-Puanı)	Erkek	97	35,5917	21,14469	-1,056	223	,292
	Kız	128	38,6546	21,83539			
Doktor İkilemi (C-Puanı)	Erkek	100	35,2133	22,60299	-,268	224	,789
	Kız	126	36,0703	24,86693			

Tablo 4’te de görüldüğü üzere, cinsiyet değişkenine göre ahlâkî değer yargıları karşılaştırıldığında anlamlı farklılığın olmadığı ($p>.05$) görülmektedir.

Ülke fark etmeksizin örneklem grupların cinsiyet değişkenine göre Ahlâkî Yargı Testi ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması incelendiğinde kızlar işçi ikileminde 36, doktor ikileminde 38, toplam puan ortalaması ise 18 ortalamaya sahiptirler. Erkekler ise işçi ve doktor ikileminden 35, toplam puan ortalamasından ise 16 ortalama puan almışlardır. Buna göre aritmetik ortalamalar cinsiyet düzeyinde incelendiğinde kız öğrencilerinin ahlâkî yargı düzeylerinin erkek öğrencilerden az da olsa daha yüksek olması beklense de puanlarda oluşan farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ahlâkî değer yargıları cinsiyete göre Türkiye ve İngiltere ayrı ayrı incelendiğinde ise Tablo 5’te verilen istatistikler elde edilmiştir.

Tablo 5: Ahlâkî Yargı Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre UK Ve TR Karşılaştırılması (T-Testi)

Ülke (UK, TR)	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	P
UK	AYT Toplam (C-Puanı)	Erkek	40	14,2219	-2,578	97	,011
		Kız	59	21,2485			
	İşçi İkilemi (C-Puanı)	Erkek	39	37,0460	-1,289	99	,200
		Kız	62	42,7366			
	Doktor İkilemi (C-Puanı)	Erkek	42	36,6642	-1,428	100	,156
		Kız	60	43,5386			
TR	AYT Toplam (C-Puanı)	Erkek	58	18,3360	,629	122	,531
		Kız	66	16,8799			
	İşçi İkilemi (C-Puanı)	Erkek	58	34,6137	-,054	122	,957
		Kız	66	34,8199			
	Doktor İkilemi (C-Puanı)	Erkek	58	34,1627	1,183	122	,239
		Kız	66	29,2810			

Tabloya göre, İngiltere'deki kız öğrencilerin toplam değer yargısı puanlarının erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu ($p<.05$); diğer ahlâkî yargı alanlarında ise erkek ve kız puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($P>.05$) görülmektedir. Buna ek olarak, Türkiye örnekleminde ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde erkek ve kız ahlâkî yargı düzeylerinin eşit kabul edilebileceği söylenebilir ($P>.05$).

Türkiye ve İngiltere ölçeğinde öğrencilerin ahlâkî yargı yeteneği puan ortalamalarının eğitim gördükleri lise türlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini görmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'de görülmektedir.

Tablo 6: Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Lise Türlerine Göre Ahlâkî Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin F Değerleri ve Anlamlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması

Ülke (UK, TR)			Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
UK	AYT Toplam (C-Puanı)	Gruplar Arası	2180,749	3	726,916	4,296	,007
		Grup İçi	16242,640	96	169,194		
		Toplam	18423,390	99			
	İşçi İkilemi (C-Puanı)	Gruplar Arası	1508,674	3	502,891	1,081	,361
		Grup İçi	45592,821	98	465,233		
		Toplam	47101,495	101			
	Doktor İkilemi (C-Puanı)	Gruplar Arası	2103,200	3	701,067	1,224	,305
		Grup İçi	56708,094	99	572,809		
		Toplam	58811,293	102			
TR	AYT Toplam (C-Puanı)	Gruplar Arası	2274,772	3	758,257	5,038	,003
		Grup İçi	17909,115	119	150,497		
		Toplam	20183,887	122			
	İşçi İkilemi (C-Puanı)	Gruplar Arası	901,490	3	300,497	,663	,576
		Grup İçi	53924,612	119	453,148		
		Toplam	54826,102	122			
	Doktor İkilemi (C-Puanı)	Gruplar Arası	6214,289	3	2071,430	4,214	,007
		Grup İçi	58498,257	119	491,582		
		Toplam	64712,546	122			

Yapılan analiz sonucunda İngiliz öğrencilerin ahlâkî yargı yeteneği toplam puanları ile Türk öğrencilerin toplam ve doktor ikileminden elde edilen puanın lise türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ($p < .05$) bulunmuştur. Farklılıkların hangi okul türleri arasında olduğunun incelenmesi için Tukey HSD testi yapılmış ve sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7: Liseler Arası Karşılaştırma için Tukey HSD Testi Sonuçları
Tukey HSD

Bağımlı Değişken	(I) Okul Türü	(J) Okul Türü	Ortalamalar Farkı (I-J)	Std. Hata	P.	%95 Güven Aralığı	
						Alt sınır	Üst Sınır
AYT Toplam (C-Puanı) (UK)	Grammar School	Faith School	8,97143	3,96831	,115	-1,4041	19,3470
		Modern School	8,19966	3,48470	,093	-,9115	17,3108
		Comprehensive Schools	-1,97589	4,07377	,962	-12,6272	8,6754
	Faith School	Grammar School	-8,97143	3,96831	,115	-19,3470	1,4041
		Modern School	-,77177	3,53686	,996	-10,0193	8,4757
		Comprehensive Schools	-10,94732*	4,11847	,045	-21,7155	-,1791
	Modern School	Grammar School	-8,19966	3,48470	,093	-17,3108	,9115
		Faith School	,77177	3,53686	,996	-8,4757	10,0193
		Comprehensive Schools	-10,17555*	3,65478	,032	-19,7314	-,6197
	Comprehensive Schools	Grammar School	1,97589	4,07377	,962	-8,6754	12,6272
		Faith School	10,94732*	4,11847	,045	,1791	21,7155

		Modern School	10,17555*	3,65478	,032	,6197	19,7314
AYT Toplam (C-Puanı) (TR)	Fen Lisesi	Dini Lise	12,27075*	3,47261	,003	3,2221	21,3194
		Anadolu Lisesi	7,08770	3,04641	,098	-,8504	15,0258
		Genel Lise	11,26084*	3,57967	,011	1,9333	20,5884
	Dini Lise	Fen Lisesi	-12,27075*	3,47261	,003	-21,3194	-3,2221
		Anadolu Lisesi	-5,18306	2,96619	,304	-12,9121	2,5460
		Genel Lise	-1,00991	3,51165	,992	-10,1602	8,1404
	Anadolu Lisesi	Fen Lisesi	-7,08770	3,04641	,098	-15,0258	,8504
		Dini Lise	5,18306	2,96619	,304	-2,5460	12,9121
		Genel Lise	4,17315	3,09084	,533	-3,8807	12,2270
	Genel Lise	Fen Lisesi	-11,26084*	3,57967	,011	-20,5884	-1,9333
		Dini Lise	1,00991	3,51165	,992	-8,1404	10,1602
		Anadolu Lisesi	-4,17315	3,09084	,533	-12,2270	3,8807
Doktor İkilemi (C-Puanı) (TR)	Fen Lisesi	Dini Lise	15,94100	6,27611	,059	-,4127	32,2947
		Anadolu Lisesi	7,52575	5,50584	,523	-6,8208	21,8723
		Genel Lise	20,63353*	6,46960	,010	3,7757	37,4914
	Dini Lise	Fen Lisesi	-15,94100	6,27611	,059	-32,2947	,4127
		Anadolu Lisesi	-8,41525	5,36084	,400	-22,3840	5,5535
		Genel Lise	4,69253	6,34666	,881	-11,8450	21,2301
	Anadolu Lisesi	Fen Lisesi	-7,52575	5,50584	,523	-21,8723	6,8208
		Dini Lise	8,41525	5,36084	,400	-5,5535	22,3840
		Genel Lise	13,10778	5,58612	,093	-1,4480	27,6636

		Fen Lisesi	-20,63353*	6,46960	,010	-37,4914	-3,7757
	Genel Lise	Dini Lise	-4,69253	6,34666	,881	-21,2301	11,8450
		Anadolu Lisesi	-13,10778	5,58612	,093	-27,6636	1,4480

İngiltere'deki okullar, değer yargı düzeylerine göre karşılaştırıldığında; genel toplam puanlar bakımından okullar arasında farklılık ortaya çıktığı ($p<.05$) görülmektedir. Farklılaşmanın hangi okullar arasında meydana geldiğini tespit etmek amacıyla yapılan posthoc testlerden Tukey HSD testinde; farklılaşmanın "Faith School (Dini Lise)" ve "Comprehensive Schools (Genel Lise)" okul türleri arasında "Genel Lise" lehine olduğu, "Modern School (Anadolu Lise)" ve "Genel Lise" okul türleri arasında ise "Genel Lise" lehine olduğu görülmektedir. Buradan hareketle Genel Lise öğrencilerinin toplam Ahlâkî Yargı Yeteneklerinin "Dini ve Anadolu Lisesi" öğrencilerinden daha yüksek oldukları söylenebilir. Buna karşılık "Genel Lise" ve "Grammar School (Fen Lisesi)" arasında bir fark bulunamamıştır. Doktor ve işçiler ikilemine göre okul türleri açısından karşılaştırma yapıldığında da anlamlı farklılığın olmadığı ($p>.05$) görülmektedir.

Türkiye'de okul türlerine göre değer yargı düzeyleri karşılaştırıldığında; genel toplam puanlar bakımından okullar arasında farklılık ortaya çıktığı ($p<.05$) görülmektedir. Farklılaşmanın hangi okullar arasında meydana geldiğini tespit etmek amacıyla yapılan posthoc testlerden Tukey HSD testinde farklılaşmanın "Fen Lisesi-Dini Lise" ve "Fen Lisesi-Genel Lise" okulları arasında Fen Lisesi okul türü lehine olduğu görülmektedir. Fen ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamaları arasında farkın olmadığı görülmüştür. İşçiler ikilemine göre okullar arasında karşılaştırma yapıldığında anlamlı farklılığın olmadığı ($p>.05$) görülmektedir. Buna karşılık doktor ikilemine göre okullar karşılaştırıldığında okullar arasında anlamlı farklılığın olduğu ($p<.05$) görülmektedir. Farklılaşmanın hangi okullar arasında meydana geldiğini tespit etmek amacıyla posthoc testi yapılmış ve farklılaşmanın Fen Lisesi ve Genel Lise arasında Fen Lisesi lehine meydana geldiği görülmüştür. Buna göre Fen Lisesi öğrencilerinin ahlâkî değer yargılarının Genel Lise öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf düzeyinde ülkeler içinde karşılaştırmalar yapıldığında İngiltere'de 10 ve 12. sınıflar arasında farklılık ortaya çıkmadığı Tablo 9'da ($p>.05$) görülmektedir. Türkiye'deki öğrenciler okudukları sınıfa göre ahlâkî yargı

yetenekleri bakımından karşılaştırıldığında ise; genel toplam puanlar ve doktor ikilemine cevap verenlerin elde ettikleri puana göre farklılık ortaya çıkmaktadır ($p<.05$).

Tablo 8: Ahlâkî Yargı Düzeyinin TR Ve UK Sınıf Düzeyinde Karşılaştırması

Ülke (UK, TR)			N	Ortalama	Std. Sapma	sd	F	P.
UK	AYT Toplam (C-Puanı)	10	78	17,1902	13,38448	1	2,978	,088
		12	21	22,9381	14,16153			
		Total	99	18,4094	13,68440			
	İşçi İkilemi (C-Puanı)	10	80	40,2993	22,44885	1	,047	,829
		12	21	41,4532	18,86633			
		Total	101	40,5393	21,66865			
	Doktor İkilemi (C-Puanı)	10	81	38,2052	23,36010	1	4,406	,061
		12	21	50,3612	24,77088			
		Total	102	40,7079	24,04445			
TR	AYT Toplam (C-Puanı)	10	89	16,6218	11,85377	2	9,040	,000
		11	10	6,9732	5,74979			
		12	25	25,1396	14,39633			
		Total	124	17,5610	12,83799			
	İşçi İkilemi (C-Puanı)	10	89	33,6866	21,10009	2	1,054	,352
		11	10	30,7838	16,52426			
		12	25	39,9904	22,88949			
		Total	124	34,7235	21,17579			

		11	10	15,2021	17,28749			
		12	25	41,0717	22,02948			
		Total	124	31,5643	22,96064			

Türkiye’deki farklılaşmanın hangi sınıflar arasında meydana geldiğini tespit etmek amacıyla yapılan posthoc testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 9: Sınıflar Arası Karşılaştırma için Tukey HSD Tablosu

Bağımlı Değişken	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalamalar Farkı (I-J)	Std. Hata	P.	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
AYT Toplam (C-Puanı)	10	11	9,64862*	4,04297	,048	,0541	19,2432
		12	-8,44381*	2,78815	,008	-15,0605	-1,8271
	11	10	-9,64862*	4,04297	,048	-19,2432	-,0541
		12	-18,09243*	4,56259	,000	-28,9201	-7,2647
	12	10	8,44381*	2,78815	,008	1,8271	15,0605
		11	18,09243*	4,56259	,000	7,2647	28,9201
Doktor İkilemi (C-Puanı)	10	11	15,53006	7,41966	,096	-2,0779	33,1380
		12	-11,21237	5,11682	,077	-23,3553	,9306
	11	10	-15,53006	7,41966	,096	-33,1380	2,0779
		12	-26,74242*	8,37328	,005	-46,6134	-6,8714
	12	10	11,21237	5,11682	,077	-,9306	23,3553
		11	26,74242*	8,37328	,005	6,8714	46,6134
*.P<,05							

Buna göre; 12. sınıf öğrencilerinin genel toplam puanlarının 10 ve 11. sınıf

öğrencilerinininkinden yüksek olduğu; 10 ve 11. sınıf karşılaştırmasında da 10. sınıflar lehine bir farkın gerçekleştiği bulunmuştur. Öğrencileri okudukları sınıfa göre doktor ikilemi açısından karşılaştırıldığında; 11. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencileri arasındaki farkın 12. sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. Toplam puanlar bakımından Türkiye’de 12. sınıf öğrencilerinin ahlâkî yargı yeteneklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, Türkiye-Samsun ile İngiltere-Lancashire bölgesinde bulunan benzer yapıya sahip 4 ayrı ortaöğretim okul türleri arasında 10. ve 12. sınıf öğrencilerinin ahlâkî-bilişsel gelişimleri *ülkeler, cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyleri* açısından karşılaştırmalı olarak ortaya konulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin ahlâkî yargı yeteneği puanları *ülke, cinsiyet, okul türü ve sınıf* değişkenlerine göre incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Türkiye ve İngiltere örnekleminde ahlâkî değer yargıları genel toplam olarak karşılaştırıldığında; ülkeler arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. İşçi ve doktor ikilemine verilen cevaplar karşılaştırıldığında ise iki ülke arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

Türkiye ve İngiltere ölçeğinde örneklem grubun Ahlâkî Yargı Testi ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması incelendiğinde, İngiltere ortaöğretim öğrencilerinin ahlâkî yargı yeterliliklerinin Türkiye’dekilerden biraz daha yüksek olduğu; yani bilişsel ahlâkî yargı yeteneklerinin daha üst düzeyde olduğu söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre iki ülke fark etmeksizin ahlâkî değer yargı puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Araştırmamızda elde ettiğimiz bulgulara benzerlik gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Çileli 1981; Koyuncu 1983; Lind 1987, Ilgar 1996; Kurt 1996; Slovackova ve Slovacek 2007; Şafak 2008). Bu sonuç Kohlberg’e yöneltilen ahlâkî gelişim evrelerinin erkekler lehine olduğu eleştirilerine ters bir bulgudur.

Türkiye ve İngiltere ölçeğinde örneklem grubun cinsiyet değişkenine göre AYT ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması incelendiğinde; İngiltere’deki kız öğrencilerin değer yargılarının erkek öğrencilerin değer yargılarından daha yüksek olduğu, Türkiye’de ise böyle bir farkın söz konusu olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, literatürdeki bazı araştırma sonuçlarıyla (Kaya 1993; Çiftçi 2001a; Gültekin 2003; Gültekin 2011)

örtüşmektedir.

Türkiye ve İngiltere ölçeğinde öğrencilerin ahlâkî yargı yeteneği puan ortalamaları eğitim gördükleri lise türlerine göre incelendiğinde; İngiliz öğrencilerin ahlâkî yargı yeteneği toplam puanları ile Türk öğrencilerin toplam ve doktor ikileminden elde edilen puanların lise türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre İngiltere’de Genel Lise öğrencilerinin toplam Ahlâkî Yargı Yeteneklerinin Dini ve Anadolu Lisesi öğrencilerinden daha yüksek olduğu; fakat Genel Lise ve Fen Lisesi arasında bir farkın olmadığı bulunmuştur.

Türkiye’de ise okul türlerine göre değer yargı düzeyleri karşılaştırıldığında; genel toplam puanlar bakımından okullar arasında farklılık ortaya çıkmaktadır. Buna göre Fen Lisesi öğrencileriyle Anadolu Lisesi öğrencileri arasında fark bulunmazken; Fen Lisesi öğrencilerinin Genel ve Dini (Faith) Lise öğrencilerinden daha yüksek düzeyde bir ahlâkî yargı yeteneğine sahip oldukları bulunmuştur. Doktor ikilemine göre okul türleri karşılaştırıldığında Fen Lisesi öğrencilerinin ahlâkî değer yargılarının Genel Lise öğrencilerinden yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Türkiye ve İngiltere ölçeğinde öğrencilerin ahlâkî yargı yeteneği puan ortalamaları sınıf düzeyine göre incelendiğinde, İngiltere’deki öğrencilerin okudukları sınıf düzeyinde ahlâkî değer yargı yeteneklerine göre 10 ve 12. sınıflar arasında farklılık yoktur. Türkiye’deki öğrenciler okudukları sınıfa göre ahlâkî yargı yetenekleri bakımından genel toplam puanlar ve doktor ikilemine cevap verenlerin elde ettikleri puana göre farklılık ortaya çıkmaktadır. Buna göre toplam puanlar bakımından Türkiye’deki 12. sınıf öğrencilerinin ahlâkî yargı yeteneklerinin 10 ve 11. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bulgumuzu destekler nitelikteki çalışma Kaya (1996) ve Auvinen, Suominen, Leino-Kilpi ve Helkoma (2004) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmalarda üst sınıflar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunun yanında 11. sınıf öğrencilerinin AYT puan ortalamalarının 10. sınıftakilerden de düşük olması dikkat çekici bir bulgudur. Literatür incelemesinde sınıflar düzeyinde yapılan karşılaştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmaktadır. Örneğin Slovackova ve Slovacek (2007), tıp fakültesi öğrencilerinin ahlâkî yargı yeteneği puanlarının, yaş ve sömestr arttıkça düştüğünü; Ilgar (1996) ve Gültekin (2003) ise sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmadığını belirtmektedirler. Kaya (1993), Sakin (2007), Şafak (2008) ve Gültekin (2011) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada ise üniversite öğrencilerinin ahlâkî yargılarının yaş değişkeninden etkilenmediği saptanmıştır. Gültekin (2011)’in bulgularına göre öğrencilerin bulundukları sınıflara göre ahlâkî yargı puanları arasında anlamlı bir fark

bulunmamaktadır.

Kaya ve Gültekin'in araştırma grubunu üniversite öğrencilerinin oluşturduğu düşünülürse bu öğrencilerin bilişsel gelişim açısından soyut işlemler döneminde oldukları; dolayısı ile yaş değişkeninin ayırıcı etki ortaya koymadığı söylenebilir. Öğrencilerin üniversite ortamı gibi ortak bir yaşam alanında benzer durumlarla karşı karşıya kalmalarının onların ahlâkî yargılamalarında benzerliklere neden olduğu söylenebilir. Yine Gültekin, yaş ve sınıf değişkenine göre anlamlı farkın bulunmamasını öğrencilerin üniversitede okudukları bölümü seçerken bilinçli tercihler yapmalarına; dolayısı ile kendi kişilik ve bilişsel gelişim özelliklerine uygun olan alanları seçmelerine bağlamaktadır. Bu nedenle üniversitede geçirilen yaşantının ve alınan eğitimin anlamlı bir fark yaratmadığı şeklinde yorumlamıştır (2011, 237-238). Rest (1979), araştırmalarında elde ettiği bulgulara, yaşı öğrenci gruplarında DIT ile ilişkisinin olduğunu; ancak yetişkin gruplarında bu ilişkinin görülmediğini belirtmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, ahlâkî yargı yeteneğinin ergenlik sonrası kişilerin yaşları arasında bir farklılaşma yaratmadığı yorumu yapılabilir (Şafak 2008, 143).

Lind, AYT'nin değerlendirilmesi sonucu Ahlâkî Yargı Puanı (Ahlâkî Olgunluk Puanı) olarak da ifade edilebilecek olan Bilişsel/yapısal puan C-skorunun 10-19 puan arasını düşük olarak belirtmektedir. Yine modal basamağın dikkate alınması için C-skorunun en azından 30 puanın üstünde olması gerektiğini; aksi halde Kohlberg'in basamakları ile karşılaştırmayacağını ifade etmiştir (Çiftçi 2001b, 318-312).

Buna göre Türkiye ve İngiltere arasında toplam C-skoru açısından yapılan karşılaştırmada iki ülkenin de düşük seviyede olduğu (Türkiye=17), (İngiltere=18) olduğu görülmektedir. Ancak işçi ve doktor ikileminden elde edilen C-skoru puanlarının 30-40 arasında olduğu yani yüksek seviyede olduğu görülmektedir (2004, 32). Sakin tarafından okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin % 75'inin Ahlâkî Yargı Puanının aritmetik ortalaması 9 civarında bulmuştur (2007, 196). Çiftçi'nin araştırmasında (2001b), örneklem grubun ahlâkî yargı testinden alınan puanların aritmetik ortalaması 16,75 olarak bulmuştur ki bu, örneklem grubun %87'sini oluşturmaktadır. Şafak, ilköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin Ahlâkî Yargı Testi ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasını öğretmenler için 10,89; okul yöneticileri için 11,38 olarak bulmuştur (2008, 133). Yurt dışında yapılan araştırmalarda da Ahlâkî Yargı Testi puanları büyük oranda düşük çıkmaktadır (Lind 2000, 19).

Buna göre ortaöğretim öğrencilerin müfredatlarda kazanılması öngörülen ahlâkî ilkeleri içselleştiremedikleri, yargı ve değerlendirmelerini evrensel ahlâk ilkelerine ve kurallarına göre göre yapamadıkları söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre konuya ilişkin getirilen öneriler;

1. Ahlâkî yargı yeteneğinin tespitine yönelik çeşitli yaş grubu ve mesleklere yönelik araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Özellikle yetişkin yaş grubu üzerinde yapılan araştırma bulgularında tespit edilen ahlâkî yargı yeteneğinin geliştirilmesine yönelik getirilen önerilerden en önemli görüleni, ilköğretim ve ortaöğretim döneminde ahlâkî gelişimi destekleyici programların geliştirilmesidir (Şafak 2008, 149). Buradan hareketle öğrencilerin ahlaki yargı yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik farklı eğitim kademelerine yönelik eğitim programlarının hazırlanması ve bu programların etkililiğinin deneysel çalışmalarla test edilmesi gerekmektedir.

2. Öğrencilerin eğitiminde ahlâk-değer kazanımına daha çok yer verilmelidir. Öğrencilerin ahlâkî yargı yeteneklerine katkıda bulunacak okul ortamlarının demokratik olarak yapılandırılması, eğitimci ve idarecilerin demokratik tutum sergilemeleri gerekmektedir.

3. Ahlâkî yargı yeteneğinin gelişiminde öğrencilerin sosyal gruplara katılımı teşvik edilmelidir.

4. Özellikle öğrencilere kendilerinden başlayarak toplumdaki somut ahlâkî ikilemler üzerinde tartışılması yolu ile ahlâkî gelişim süreçlerinde destek olunmalıdır. Bu yaklaşım, öğrencilere kendi değerlendirmelerinin dışında farklı değer ve yaklaşımları görmeleri fırsatını verecek ve buna göre alternatifler içerisinde üst düzey değerlendirmede bulunmalarını sağlayabilecektir.

5. Müfredatlardaki kazanımlara paralel olarak öğrencilerin okul ortamında, yaşadıkları toplumda, kültürde ve küresel ölçekteki somut sorunlar üzerinde tartışmaları, çatışan değer yargıları üzerinde yeniden çıkarımda bulunmaları ve değişik bakış açılarını görüp değerlendirmeleri desteklenmelidir.

6. Araştırmalarda ahlâkî yargı düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan değişkenlerden farklı olarak, değişik il ve ülkeler, diğer okul türleri, farklı yaş ve sınıf grupları, sosyo-ekonomik düzey, ana-baba tutumları, anne-baba mesleği, kardeş sayısı, eğitim ve yaşam ortamlarının demokratik algısı, empati yeteneği vb. değişkenlere göre karşılaştırmalı çalışmaların yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

7. Ortaöğretim sürecinde alınan eğitimin ahlâkî yargı yeteneği

üzerindeki etkisini tespit etmek amacı ile boylamsal çalışmaların ve eğitim ortamlarında görev alan personelin de ahlâkî yargı yeteneklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi uygun olacaktır.

8. Ahlâk gelişim sürecini etkileyen ve destekleyen kültürlerarası karşılaştırmalı çalışmaların yapılmasına devam edilmelidir.

KAYNAKÇA

- ADIGÜZEL O.C., ERGÜNAY O. (2012). "Türkiye’de Değerler Üzerine Gerçekleştirilen Lisansüstü Tezlerin Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Perspektifinden İncelenmesi", **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 11 (41), s.18-33.
- ALKIN S. (2007). **İngiltere ve Türkiye’de İlköğretim Programlarındaki Vatandaşlık Eğitiminin Karşılaştırılması**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ARI R., ÜRE Ö., YILMAZ H. (1997). **Eğitim Psikolojisi Ders Notu**. Konya: Günay Ofset.
- ARSEVEN A. (1994). **Alan Araştırma Yöntemi İlkeler Teknikler Örnekler**. Ankara: Gül Yayınevi.
- AUVINEN J., SUOMINEN T., LEINO-KILPI H., HELKAMA K. (2004). "The Development Of Moral Judgment During Nursing Education In Finland" **Nurse Education Today**, Vol.: 24, p. 538-546.
- COHEN L, MANION L, MORRISON K. (2000). **Research Methods In Education** (5th Edition), London: Routledge Falmer.
- CRAIN W.C. (1985). "Kohlberg's Stages Of Moral Development", **Theories Of Development**, Prentice-Hall, p. 118-136.
- ÇAĞDAŞ A., SEÇER-ŞAHİN, Z. (2002). **Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi, (1. Basım)**, Ankara: Nobel Yay.
- ÇAĞRICI M. (1989). "Ahlâk", **TDVA**, C. II, İstanbul.
- ÇİFTÇİ ARIDAĞ N., YÜKSEL A, (2010). "Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri İle Empati Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 10(2), ss. 683-727.

- ÇİFTÇİ N. (2001a). "Ahlaki Yargı Testi Mut'un Teorisi ve Türkçe Versiyonunun Geçerliliği", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, S:1(2), s.295-321.
- ÇİFTÇİ N. (2001b). **Almanya ve Türkiye'deki Türk Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması**, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- ÇİFTÇİ N. (2003). "Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Kuramı: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi Ahlak ve Demokrasi Eğitimi, **Değerler Eğitimi Dergisi**, S: 1, ss. 79-96.
- ÇİFTÇİ N. (2003a). "Ahlak Psikolojisi", Ahmet Cevizci (Ed.), **Felsefe Ansiklopedisi I** içinde, İstanbul: Etik Yayınları.
- ÇİFTÇİ N. (2003b). **Ahlaki Yargı Yeteneği ve Ahlak Eğitimi Gençlik Dönemi ve Eğitimi**, İstanbul: Ensar Neşriyat.
- ÇİLELİ M. (1981). **14-18 Yaşları Arasındaki Öğrencilerde Ahlaki Yargının Zihinsel Gelişim Psikolojisi Yaklaşımı ile Değerlendirilmesi**, Ankara: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- EKŞİ H. (2006). "Bilişsel Ahlak Gelişimi Kuramı: Kohlberg ve Sonrası", **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S:6 (1), ss.29-38.
- EL-HASSAN K., KAHİL, R. (2005). "The Effect Of Living Values: An Educational Program On Behaviors And Attitudes Of Elementary Students In A Private School In Lebanon", **Early Childhood Education Journal**, Vol.: 33, p.81-90.
- ERDEM H. (1994). **Ahlâka Giriş**, Konya: Günay Ofset.
- ERDOĞAN İ. (2006). "Avrupa Birliği ve Karşılaştırmalı Eğitim", http://www.irfanerdogan.com.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=88&Itemid=135. (Erişim tarihi: 14 Nisan 2013).
- ERGÜN M. (1985), **Karşılaştırmalı Eğitim**, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya. https://www.google.com.tr/#safe=active&scient=psy-ab&q=kar%c5%9f%c4%b1la%c5%9f%c4%b1rmal%c4%b1+e%c4%9fitim&oq=kar%c5%9f%c4%b1la%c5%9f%c4%b1rmal%c4%b1+e%c4%9fitim&gs_l=serp.1.0.0l4.151773.167461.6.170473.93.39.2.11.11.20.264.5801.0j36j1.37.0...0.0.0..1c.1.17.psyab.Taxtdlvrr08&pbx=1&bav=on.2.or.r_cp.r_qf.&fp=b9146d628ae6f57c&biw=947&bih=595. (Erişim tarihi: 16 Mart 2013).

- EVANS K.M., FOSTER V.A. (2000). "Relationships Among Multicultural Training, Moral Development, And Racial Identity Development Of White Counseling Students", **Counseling And Values**, 45(1), p.39-48.
- GÜLTEKİN F. (2011). "The Investigation Of Psychology, Psychological Counseling And Guidance, Social Work Students' Moral Judgment Competence, **International Online Journal Of Educational Sciences**, 3(1), p.220-244.
- GÜLTEKİN H. (2003). **Farklı Ahlakî Gelişim Düzeylerinde Bulunan Üniversite Öğrencilerinin Kendilerinin ve Toplumun Ahlak Düzeyini Değerlendirmeleri Ve Psikolojik Belirti Düzeylerinin Karşılaştırılması**, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- HANÇERLİOĞLU O. (1986). **Ekonomi Sözlüğü**, (Büyük Fikir Kitapları Dizisi: 15, 6. Basım), İstanbul: Remzi Kitapevi.
- ILGAR M.Z. (1996). **Denetim Odağının Değer Sistemleri, Ahlakî Gelişim Düzeyi ve Öz-Ahlakî Değerlendirme Üzerindeki Etkileri**, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- İBN MANZUR. (1956), **Lisanu'l-Arab**, "Hulk" Maddesi, XI, Kahire.
- KAYA M. (1993). **Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlakî Yargıları**, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- KILIÇ R. (2007). **Ahlâk Kavramının Analizi, İslam Ahlâkı ve Sevgi**, Ankara: TDV. Yayınları.
- KİLİMCİ S.(2006). **Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması**, Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- KOHLBERG L. (1958). **The Development of Modes of Moral Thinking And Choice in The Years 10 to 16**, Chicago: University Of Chicago, Unpublished doctoral dissertation.
- KOHLBERG L. (1964). "Development Of Moral Character And Moral Ideology", M. L. Hoffman, & L. W. Hoffman (Ed.), **Review Of Child Development Research içinde**, (S:I, s. 381-431). New York: Russel Sage Foundation.
- KOHLBERG L. (1972). "Apa Values Symposium Paper 1972", **Apa Values Symposium**, Honolulu, Hawai.

- KOHLBERG L. (1975). "Moral Education For A Society In Moral Transition", **Educational Leadership**. 33(1), pp. 46-54.
- KOHLBERG L. (1976). "Moral Stages And Moralization: The Cognitive Developmental Approach". T. Lickona (Ed.). **Moral Development And Behavior: Theory, Research And Social Issues** içinde, Holt, Rinehart & Winston. New York.
- KOHLBERG L. (1984). "The Psychology Of Moral Development", San Francisco: Harper & Row. Kohlberg, L., Boyd, D., & Levine, C. (1990). **The Return Of Stage 6: Its Principle And Moral Point Of View**. In T. E. Wren (Ed.), **The Moral Domain: Essays In The Ongoing Discussion Between Hilosophy And The Social Sciences** (pp.151-181). Cambridge, Ma: Mit Press.
- KOYUNCU N. (1983). **Cinsiyet Rolü Kimliği İle Ahlaki Gelişim Evrelerinin Karşılaştırılması: Üniversite Üçüncüsü Sınıf Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma**, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi
- KULAKSIZOĞLU A. (1995). "Öğretmenlik Mesleğinin Ahlâk İlkeleri Konusunda Bir Deneme", **Marmara Üniversitesi A.E.F. Eğitim Bilimleri Dergisi**, S:7, ss.185-188.
- KURT Y. (1996). **Rehber Öğretmenler ve Öğretmenlerin Ahlak Gelişim Düzeyleri ve Denetim Odağı Algılamaları**, Ankara: Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- KÜÇÜKÖNCÜ H. Y. (2006). "Müzik Eğitimi Politikalarımızın Belirlenmesinde AB Süreci", **Müzik Sanatımız ve AB Süreci Sempozyumu** içinde, Ankara: Sevdâ-Cenap ve Müzik Vakfı.
- LIND G. (1999). "The Optimal Age Of Moral Education. A Review Of Intervention Studies And An Experimental Test Of The Dual-Aspect Theory Of Moral Development And Education" **The Sig Moral Development And Education Meeting, Convention Of The American Educational Research Association, April 8-12, 1996**.
- LIND G., (2008). "The Meaning And Measurement Of Moral Judgment Competence A Dual-Aspect Model", Fasko, Daniel, Jr. & Willis, Wayne, (Ed.), **Contemporary Philosophical And Psychological Perspectives On Moral Development And Education** içinde, s.185-220, Creskill: Hampton Press.
- LIND G. (1978). "Der 'Moralisches-Urteil Test' (M-U-T). Anleitung Zur Anwendung Und Weiterentwicklung Des Tests. [The Moral

- Judgment Test. Manual For The Test's Application And Revision]", L.H. Eckensberger, (Ed.), **Entwicklung Des Moralischen Urteils-Theorie, Methoden, Praxis. [The Development Of Moral Judgment-Theory, Methods, Practice]** içinde, (p. 33-358), Saarbrücken: University Print,
- LIND G. (1985b). "The Theory Of Moral-Cognitive Judgment: A Socio-Psychological Assessmen, (Ed.) G. Lind, H.A. Hartmann & R.Wakenhut) **Moral Development And The Social Environment. Studiesı İn The Philosophy And Psychology Of Moral Judgment And Education** içinde, (s.21-53), Chicago: Precedent. <http://www.unikonstanz.de/ag-moral/> (Erişim tarihi: 22 Aralık 2012).
- LIND G. (1986). **Cultural Differences İn Moral Judgment Competence? A Study Of West And East European University Students. Behavior Science Research**, (pp..208-225). http://www.uni-konstanz.de/agmoral/pdf/lind1986_culturaldifference.pdf. (Erişim tarihi: 23 Ocak 2011).
- LIND G. (2000). "Moral Regression İn Medical Students And Their Learning Environment", **Revista Brasileira De Educacao Médica, S: 24(3),s.24-33.**
- LIND G. (2000). **Content And Structure Of Moral Judgment.** Konstanz: University Of Konstanz (Second Corrected Edition: Doctoral Dissertation. Originally Published 1984).
- LIND G. (2004). **The Meaning And Measurement Of Moral Judgment Competence: A Dual Aspect Model**, Germany: University Of Konstanz. <http://www.uni.konstanz.de/ag-moral/pdf/lind-2004>, (Erişim tarihi: 14 řubat 2013).
- LIND G. (2006a). "The Moral Judgment Test: Comments On Villegas' Critique", **Psychological Reports, S:98, s.580-584.**
- LIND G. (2006b). "Germany the Cross-Cultural Validity Of The Moral Judgment Test: Findings From 29 Cross-Cultural Studies", **The American Psychological Association Sempodium Aug. 18-22, 2005.** Stand: 28.9.2006).
- LIND G., WAKENHUT R. (1985a). "Testing For Moral Judgment Competence", G. Lind, H.A. Hartmann, & R. Wakenhut (Eds.), **Moral Development And The Social Environment. Studies İn The Philosophy And Psychology Of Moral Judgment And Education** içinde, (s.79-105), Chicago IL: Precedent.

- MCMILLAN J.H. (2000). "Fundamental Assessment Principles For Teachers And School Administrators", **Practical Assessment, Research&Evaluation**, 7(8). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=8> (Erişim tarihi: 9 Eylül 2012).
- MEB. (2010). **2010-2014 Stratejik Planı**, Ankara: Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı, Official Home Page Of Department For Education Uk 2012.From<https://www.education.gov.uk/publications/standard/_arc_aboutthedepartment/page11/cm%205902> (Erişim Tarihi: 23 Kasım 2012).
- OTTER C. (2010). **The Impact Of Primary Seal Small Group Interventions (Silver Set Materials) On Social And Emotional Outcomes For Pupils**, Ph.D. Thesis, Unpublished. Nottingham: University of Nottingham.
- REST J., NARVAEZ, D., BEBEAU, M. J., ve THOMA, S. J. (1999). **Postconventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach**, Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- REST J.R. (1979). **Developing In Judging Moral Issues**. Minnesota: University Of Minnesota.
- SAKİN A. (2007). **Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Etik Davranışlar Hakkındaki Görüşleri İle Ahlaki Yargı Düzeyleri Ve Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi**, Yayınlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- SEÇER Z. (2003). **Yoğun Düşünme (Reflection) Eğitimi Programının Çocukların Ahlaki Yargılarına Etkisinin İncelenmesi**, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- SESHADRI C. (2005). "An Approach To Value Orientation Of Teachers' Education", *Journal Of Value Education*, 1(2), p. 9-17.
- SHUAYB M., O'DONNELL S. (2008). **Aims And Values In Primary Education: England And Other Countries**, Research Survey 1/2, Cambridge: Cambridge University Press.
- SLOVACKOVA B., SLOVACEK L. (2007). "Moral Judgment Competence And Moral Attitudes Of Medical Students", *Nursing Ethics*, 14(3), p. 320-328.
- ŞAFAK Z. (2008). **İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenler ve Yöneticilerin Bilişsel Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi (İstanbul Anadolu Yakası Örneği)**, İstanbul:

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi.

TURIEL E. (1983). **The Development Of Social Knowledge Morality And Convention**, Cambridge: Cambridge University Press,.

ÜLTANIR G. (2000). **Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Kuram Ve Teknikler**, Ankara: Eylül Yayınları.

VEUGELERS W. (2000). "Different Ways Of Teaching Values", **Educational Review**, Vol.: 52, p. 37-46.