

Değerlerin Belirlenmesi Testinin Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması ve Yaş, Eğitim, Cinsiyet ve Ebeveyn Eğitiminin Ahlaki Gelişim ile İlişkisi

*Sevim CESUR**, *Mustafa Sami TOPÇU***

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, ahlaki gelişim alanında çok önemli bir yere sahip olan Defining Issues Test (DIT) isimli ölçüm aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucu, Türkiye'deki eğitim ve psikoloji alanındaki araştırma topluluğuna kazandırılmasıdır. İkinci amaç ise bazı değişkenlerle (yaş, cinsiyet, eğitim durumu vs.) ahlaki gelişimin ilişkisini incelemektir. Çalışma grubunu üç farklı üniversiteden, 584 gönüllü katılımcı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak DIT'in, Değerleri Belirleme Testi (DBT) olarak yapılan çevirisi kullanılmıştır. Ölçekten Kişisel Kazanç, Normların Korunması ve Uzlaşım Sonrası olmak üzere üç şema puanı elde edilebilmektedir. DBT'den elde edilen şemaların Cronbach alfa ve test-tekrar test katsayıları .53 ile .60 arasında değişmektedir. Geçerlik bakımından da ölçeğin yüz-görünüş ve içerik geçerliği sağlanmıştır. Ayrıca, ahlaki gelişimin belirlenen bazı değişkenlerle (yaş, eğitim, cinsiyet ve ebeveyn eğitimi) nasıl bir ilişki içinde olduğu da çalışmanın bulgular kısmında belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Ahlaki Gelişim, DBT'nin Güvenirlik ve Geçerliği, Yaş, Cinsiyet, Eğitim ve Ebeveyn Eğitimi.

* İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı Öğretim Üyesi.

** *Yazışmadan Sorumlu Yazar*: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Üyesi.

Yrd. Doç. Dr. Sevim CESUR

İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi
Psikoloji Bölümü Sosyal Psikoloji ABD
Ordu Cad. No. 196, 34459 Laleli / İstanbul
Elektronik Posta: cesur@istanbul.edu.tr

Yayın ve Diğer Çalışmalardan Seçmeler

- Cesur, S.** ve Paker, O. (2007). Televizyon ve çocuk: Çocukların tv programlarına ilişkin tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 106-125.
- Özalp-Türetgen, İ. ve **Cesur, S.** (2007). Öz Etkinlik Ölçeği'nin psikometrik özellikleri - II. *Öneri*, 28(7), 337-343.
- Özalp-Türetgen, İ. ve **Cesur, S.** (2006). Gözden Geçirilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 9, 1-17.
- Cesur, S.** (2006). Toplumumuzda ahlakın kavramsallaştırılması. Y. Mehmedoğlu ve A. U. Mehmedoğlu (Ed.), *Küreselleşme, ahlak ve değerler içinde* (s. 321-349). İstanbul: Litera Yayın.
- Özalp-Türetgen, İ. ve **Cesur, S.** (2005). Öz Etkinlik Ölçeği'nin psikometrik özellikleri. *Öneri*, 24(6), 305-312.
- Bulduk, S. ve **Cesur, S.** (2003). *Kişilik ve beyecanlar*. İstanbul: Psikometri Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Sami TOPÇU

Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD
65080, Kampus, Van
Elektronik Posta: msamitopcu@gmail.com

Yayın ve Diğer Çalışmalardan Seçmeler

- Topcu, M. S.** (2010). Development of Attitudes towards Socioscientific Issues Scale (ATSIS) for undergraduate students. *Evaluation & Research in Education*, 23(1), 51-67.
- Topcu, M. S.**, Sadler, T. D., Yılmaz-Tuzun, O. (in press) (DOI:10.1080/09500690903524779). Preservice science teachers' informal reasoning about socioscientific issues: The influence of issue context. *International Journal of Science Education*.
- Yılmaz-Tuzun, Ö., & **Topcu, M. S.** (2010). Investigating the relationships among elementary school students' epistemological beliefs, metacognition, and constructivist science learning environment. *Journal of Science Teacher Education*, 21(2), 255-273.
- Topcu, M. S.**, & Şahin-Pekmez, E. (2009). Turkish middle school students' difficulties in learning genetics concepts. *Journal of Turkish Science Education*, 6(2), 55-62.
- Topcu, M. S.**, & Yılmaz-Tüzün, Ö. (2009). Elementary students' metacognition and epistemological beliefs considering science achievement, gender, and socioeconomic status. *Elementary Education Online*, 8(3), 676-693.
- Yılmaz-Tuzun, O., & **Topcu, M. S.** (2008). Relationships among preservice science teachers' epistemological beliefs, epistemological world views, and self-efficacy beliefs. *International Journal of Science Education*, 30(1), 65-85.

Değerlerin Belirlenmesi Testinin Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması ve Yaş, Eğitim, Cinsiyet ve Ebeveyn Eğitiminin Ahlaki Gelişim ile İlişkisi

Sevim CESUR, Mustafa Sami TOPÇU

Ahlaki gelişim ve ahlak eğitimi, psikoloji, felsefe, eğitim bilimleri gibi alanların en önemli ve gündemde konularından olagelmıştır. Psikoloji alanında geliştirilen ve en yaygın olarak kullanılan, Lawrence Kohlberg'in bilişsel ve gelişimsel temelli ahlak kuramı olmuştur. Yürütülen çalışmalarda ahlaki gelişimin ölçülmesi önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmanın amacı da, bu alandaki literatürde çok önemli bir yere sahip olan DIT (Defining Issues Test) isimli ölçüm aracının Türkçeye kazandırılması ve yine literatürde ahlaki gelişimle ilişkileri çok sıklıkla çalışılmış olan bazı değişkenlerin ilişkisinin, Türkiye bağlamında da incelenmesidir.

Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı ve Ahlaki Gelişim Basamakları

Piaget'den esinlenen Kohlberg'in kuramı, ahlakın, evrensel bilişsel-gelişimsel basamaklar şeklinde ilerlediği yönündedir. Her bir basamak, çeşitli çatışma durumlarına uyarlanabilecek, tutarlı ve ayrı bir adalet yaklaşımı içerir (Kohlberg & Kramer, 1969; Kohlberg, 1973). Üç evre ve bu üç evre içinde ikişer basamağa ayrılan gelişim seyrinin özeti aşağıdaki gibidir:

Uzlaşım öncesi devrede (1. ve 2. Basamaklar), sosyal beklentiler benliğin dışındadır. Bakış açısı, beladan uzak durmak, ihtiyaçlarını tatmin etmek ve kendi iyiliğine olanı arttırmak için kuralları takip eden somut bireyin bakış açısıdır. Birinci Basamakta bir eylemin fiziksel sonuçları, psi-

kolojik sonuçlarından açıkça ayrılmaz. İkinci Basamakta kişi, başka bireylerin başka görüş açıları, kendi ihtiyaçları, ilgileri, niyetleri vb. olabileceğinin farkına varır.

Uzlaşım evrede (3. ve 4. Basamaklar), uzlaşım, kurallar, zorunluluklar ve beklentiler benliğin bir parçası olarak görülür. Benlik, kişisel veya toplumsal karşılıklı zorunluluklar ve beklentiler karşısında kendini gönüllü olarak daha alt konumda görür. Bu, kişinin mutlaka toplumla özdeşleştirmiş olması anlamına gelmez. Onun yerine özdeşleşme, küçük bir topluluk, dini grup veya aile gibi bir alt kültürle olabilir. Üçüncü Basamakta kişi kendini ilişkiler içinde yoğrulmuş bulur. Duyguların ve beklentilerin paylaşılması ve karşılıklı güven temelinde inşa edilmesi gerektiği şeklinde bir algı vardır. Dördüncü Basamakta kişi, ahlaki eylemler ve beklentilerin anlam bulduğu ve meşrulaştığı sosyal ve ideolojik sistemlerin bakış açısını alır.

Uzlaşım sonrası evrede (5. ve 6. Basamaklar) kişi, soyut özgürlük, eşitlik ve dayanışma prensiplerine sahiptir. Kendini insanlığın bütün üyeleri için zorunlu olan aşkın prensiplerin altında görür. Beşinci Basamakta ahlaki muhakeme, özellikle de kanunlar tarafından somutlaştırılmış hayali sosyal sözleşmeler, güven, bireysel özgürlük ve herkese eşit muamele temeline dayanır. Altıncı Basamakta kişi, insanlara, sadece insan oldukları için ve kendi içinde değerler olarak saygı gösteren bir ahlaki bakış açısı kazanır.

Kohlberg'in önerdiği bu üç evrenin alternatifi olarak son zamanlarda ahlaki gelişim alanında çalışan araştırmacılar (Neo-Kohlbergciler) tarafından yine üç evreden oluşan ve yeni bir yaklaşım olan Şema Teorisi ortaya atılmıştır (Rest, Narvaez, Bebeau ve Thoma, 1999; Walker, 2002). Ayrıntıları "Ahlaki Gelişimin Ölçülmesi" bölümünde verilecek olan bu teoriye göre, ahlakın ikinci ve üçüncü basamakları birleştirilerek birinci şema haline getirilmiştir. Ahlakın dördüncü basamağında bulunan bireylerin, ikinci şemada oldukları varsayılırken, beşinci ve altıncı basamaklar birleştirilerek üçüncü bir şema oluşturulmuştur.

Ahlaki Gelişimde Cinsiyet, Yaş, Eğitim ve Anne-Baba Eğitiminin Etkisi

Ahlaki gelişim ile ilgili literatürde, ahlaki gelişim basamaklarını etkileyebilecek bazı önemli değişkenlerin bulunduğu iddia edilmektedir. Bilişsel Gelişim Kuramı zaman içinde daha az gelişmiş düşünce formları

rından daha gelişmiş düşünce formlarına doğru bir değişimi ön görmektedir (Moon, 1986). Yaş, bilişsel gelişim ve dolayısıyla da ahlaki gelişim için gerekli bir şarttır. Rest, Davison ve Robbins (1978) ve de Rest ve Thoma'nın (1985) belirttikleri gibi okulda geçen yıllar ve yaş, ahlaki meselelerde bireylerin yargılama şeklini etkilemektedir. Rest (1975) yaştan, ahlaki gelişimde basamak atlamada önemli bir değişken olduğunu tespit etmiş ve araştırmalarının sonuçlarına göre 5.62 yılda bir, bir ahlaki basamak atlanabileceğini ortaya çıkarmıştır. White (1975) ve Martin, Shafto ve Vandeinse (1977) de, yaptıkları çalışmalarda, ahlaki gelişim puanlarında yaştan anlamlı bir şekilde etkisinin bulunduğunu tespit etmişlerdir. Gielen (1996) ve Moon (1986) yaptıkları meta analiz çalışmalarının sonuçlarına dayanarak, yaşça daha büyük ve eğitim bakımından daha üst kademedeki bulunan katılımcıların, daha üst seviyede ahlaki gelişim sergiledikleri yorumunu yapmışlardır. Rest ve arkadaşları (1999) ve Rest, Narvaez, Thoma ve Bebeau (2000), binlerce kişilik örneklemelerden elde edilen araştırma sonuçlarını incelediklerinde, yaş ve eğitimin, ahlaki gelişimi öngörmede çok önemli ve etken değişkenler olduğunu ifade etmektedirler. Rest (1986)'in eğitim alınan bölüm ile DBT ilişkisinin çok açık olmadığını ifade etmesine, bazı çalışmalarda (Bebeau, 2002) eğitim kurumları açısından farklılık bulunamamış olmasına rağmen, Moon (1986), yaptığı meta analizde okunan okulun ahlaki muhakemeye etki ettiği yönünde bulgulardan bahsetmektedir. Bu bulgulara göre sosyal bilimler öğrencileri mühendislik öğrencilerinden daha yüksek uzlaşım sonrası puanları almışlardır. Yine, psikoloji öğrencileri mühendislik öğrencilerinden (Cesur, 1997), psikoloji öğrencileri ise işletme öğrencilerinden daha yüksek (Bernardi, ve ark., 2004) uzlaşım sonrası puanları almışlardır.

Ahlaki gelişimle ilişkisi üzerine çok fazla çalışılmış olan bir başka değişken ise cinsiyettir. Cinsiyetle ahlaki gelişim arasındaki ilişkiye dair farklı yönde bulgular elde edilmiştir. Walker, de Vries ve Trevethan (1987), Walker (1989) ve Stephens (2009) cinsiyetler arasında ahlaki gelişim açısından anlamlı bir farka rastlamazken, bazı araştırmalarda erkeklerin anlamlı bir şekilde daha yüksek ahlaki gelişim puanları aldıkları tespit edilmiştir (Haan, Langer, & Kohlberg, 1976; Holstein, 1976; Weinreich-Haste, 1977). Diğer bazı çalışmalarda ise kadınlar erkeklerden ahlaki gelişim bakımından daha üst basamaklarda yer almışlardır (Bebeau, 2002; Cesur, 1997; Gibbs, Basinger, Grime ve Snarey, 2007; Krebs ve Gillmore, 1982; Park ve Johnson, 1984; Tolunay, 2001). Gie-

len (1996), Moon (1986) ve Thoma (1986) oldukça fazla sayıda araştırmayı içeren, cinsiyetle ahlaki gelişim arasındaki ilişkiyi inceleyen meta analizlerinde, ahlaki muhakeme bakımından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmadığını, fark bulunan çalışmalarda da kadınların erkeklerden pek az oranla daha yüksek puanlar aldıklarını belirtmişlerdir.

Kohlberg'in kuramının bilişsel gelişime odaklandığına, çevresel faktörleri, özellikle de ailenin etkisini değersizleştirdiğine dair eleştiriler olmakla beraber (White, 2000), ebeveyn tutumlarının çocukların ahlaki gelişimine etki ettiğine dair çalışmalar da vardır (Walker ve Hennig, 1999; Walker ve Taylor, 1991; White, 2000; White ve Matawie, 2004). Reimer'e (1993) göre, demokratik bir aile ortamı, ahlaki gelişim için çok sağlıklı bir zemin hazırlayabilmektedir. Arendell (2000)'in yaptığı literatür taramasında, iyi eğitilmiş annelerin, düşük eğitilmiş annelerden daha fazla oranda demokratik tutum sergilemeye meyilli oldukları görülmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırmada, anne-baba eğitimiyle ahlaki gelişim arasındaki ilişki de incelenecektir.

Ahlaki Gelişimin Ölçülmesi

Ahlaki gelişimin ölçülmesinde Kohlberg'in geliştirdiği ahlaki ikilemler mülakat yönteminin dünya literatüründe önemli bir yere sahip olduğunu söyleyebiliriz. Kohlberg'in Ahlaki Yargı Mülakatı (Moral Judgment Interview [MJI]) olarak isimlendirilen yöntemi, sözel bir yöntemdir ve kişinin ahlaki ikilemlere tepki olarak argümanlar üretmesine dayanır. Kohlberg tarafından sunulan her bir ikilemde, öncelikle çelişen değerler arasında bir seçim yapılması istenir, daha sonra da ilgili kurallar ve kuramlar hakkında yargıları sorgulanır. Bu ikilemlerde altı değeri içeren üç mesele değerlendirilir: Hayat ve Kanun; Ceza ve Ahlak-Vicdan; Sözleşme ve Otorite (Nisan ve Kohlberg, 1982).

Kohlberg'in bu yöntemini kullanarak değerlendirme yapmak için bir hayli fazla zamana ihtiyaç duyulmaktadır ve MJI'nin puanlama yöntemi öznel ve karmaşık olması gerekçeleriyle eleştirilere maruz kalmıştır (Froming ve McColgan, 1979). Aynı zamanda Rest, Cooper, Coder, Masanz ve Anderson (1974), pek çok çalışmada MJI'nin test-tekrar test güvenilirliğinin düşük çıktığını belirtmektedir. Aynı zamanda, Kohlberg'in ölçümleriyle, benzer mülakat ve puanlama yöntemleri kullanılan başka ölçümler arasındaki ilişkilerin seviyesi, ortalama düzeylerde çıkmıştır. Kohlberg'in ölçümünün başka bir sınırlılığı ise katılımcı-

nın fikrini açık ve anlamlı bir şekilde ifade etmedikçe puan alamamasıdır (Schaeffi, Rest ve Thoma, 1985). Shweder, Mahapatra ve Miller'in de (1987) Nisbett ve Wilson'dan (1977) aktardığı gibi insanlar anlatabildiklerinden daha fazlasını bilirler.

Kohlberg'in ölçümündeki bu yöntemsel problemler, ahlaki gelişimin ölçülmesi için başka yöntem arayışlarına yol açmıştır (Rest ve ark., 1974). Kohlberg'in çalışma ekibinin bir üyesi olan John Gibbs'in başında olduğu bir grup (2007), Sosyal Yansıtma Ölçeği (Social Reflection Measure [SRM]) adında bir ölçek geliştirdi. Bu ölçekte, Kohlberg'in iki adet ikilemi vardır ve katılımcıların ikilemlerle bağlantılı sosyal-ahlaki normlar üzerindeki düşüncelerine odaklanılır. SRM'de grup uygulaması mümkün olduğundan bu durum veri toplama sürecini daha da kolaylaştırmaktadır. Kohlberg ve Gibbs'in ölçümleri arasındaki korelasyonlar .50 ile .85 arasında değişmektedir (Gillen & Lei, 1994). Başka bir ölçüm aracı, genellikle Almanca konuşulan ülkelerde yaygın olarak kullanılan Lind'in Ahlaki Yargı Ölçüm aracıdır (Moralisches Urteil [MUT]). İki ahlaki ikileme dayandırılan ve seçenekli olan bu ölçümün İngilizce çevirisi de bulunmaktadır (Lind, 2009). Bir diğer test, Ahlaki Gelişim Testi (Moral Development Test [MDT]), Ma (1989) tarafından yapılandırılmıştır. Bu test Kohlberg'in ve Rest'in ölçümlerini temel alır. Testte, her biri hipotetik bir durumu tarif eden beş ikilem bulunmaktadır ve katılımcılardan kendilerini bu durumlarda hayal etmeleri istenmektedir. İkilemlerden sonra iki bölüm halinde sorular gelmektedir.

Kohlberg'in araştırma ekibinin bir başka üyesi James Rest (1975) tarafından Defining Issues Test (DIT) adında ahlaki gelişimi ölçmek için çoktan seçmeli bir ölçme yöntemi geliştirilmiştir. DIT'in kullandığı kültürler arası araştırmaları gözden geçirdiği çalışmasında Moon (1986), yirmi ülkedeki bireylerin ahlaki gelişim bakımından benzet sonuçlar göstermesini, DIT'in kültürler arası geçerliğe sahip olduğunun bir göstergesi olarak ifade etmiştir. Bu ölçek Kohlberg'in temel yaklaşımına dayandırılarak yapılandırılmıştır. Maddeler, önceki araştırmalarda katılımcıların hipotetik ahlaki ikilemlere verdikleri cevaplar kullanılarak oluşturulmuştur (Schlaefli ve ark., 1985). DIT'te her biri 12 cümle içeren 6 hikaye bulunmaktadır. Bazı hikayeler hem Kohlberg'in MJI'inde hem de DIT'de ortak olarak kullanılmaktadır ve her iki ölçümün altında yatan temel kuramsal varsayımlar aynıdır (Froming ve McColgan, 1979). DIT'teki basamaklandırma Kohlberg'in basamak

tanımlarına uygundur (Rest ve ark., 1978). Temel varsayım, ahlaki gelişimin belirli düzeylerdeki insanların, bu ahlaki problemlerdeki meseleleri farklı farklı ele alacakları şeklindedir. Meseleler, farklı basamakları temsil edecek şekilde sözcükleştirilmiştir. Bu yüzden kişinin bu cümleleri derecelendirmesi onu ahlaki gelişimde belirli bir basamağa yerleştirmeye olanak sağlamaktadır (Schlaefli ve ark., 1985).

Çoktan seçmeli bir format kullandığından DIT, ahlaki gelişimin sözel becerilerle karıştırılması probleminden kendini kurtarabilmektedir (Nichols ve Day, 1982). DIT'in MJI üzerinde belirli avantajlara sahip olduğu birçok araştırmacı tarafından gösterilmiş olup, test, bağımsız araştırmacılar tarafından benzer sonuçlar elde etmek üzere kullanılabilir (Martin ve ark., 1977).

DIT, bir kısmı MJI'den alınan altı öykü ve her bir öyküyle ilgili 12 meseleden oluşmaktadır. Öykülerin isimleri ve temaları aşağıda listelenmiştir (Martin ve ark., 1977, s. 461).

1. Heinz ve İlaç (Heinz and the Drug): Mülkiyet hakları / İnsan hayatının değeri
2. Öğrenci İsyanı (Student Take-Over): Sivil itaatsizlik / Yasal otorite
3. Kaçak Mahkum (Escaped Prisoner): Kanunun hükmü / Kanunun amacı
4. Doktorun İkilemi (Doctor's Dilemma): Ötenazi meselesi
5. Gazete (Newspaper): İfade özgürlüğü / Yerleşik otorite
6. Webster (Webster): Eşit fırsatlar / Mülkiyet hakları

Test cevaplanırken her öykü hakkında 12 tane cümle verilir ve ne yapılması gerektiğine karar verirken katılımcılar her bir cümlenin önemini Likert tipi değerlendirerek, bunlardan en önemli dört tanesini belirlemektedir. Belirli hesaplamalardan sonra ortaya çıkan P puanı, 5. ve 6. Basamak tercihleri, yani uzlaşım sonrası devreye denk düşen tercihleri belirtmek için kullanılmaktadır (Rest, 1986). Rest ve arkadaşları (2000) yetmişli yılların başından itibaren DIT'in, Kohlberg'in yöntemine üstünlük sağladığı iddiasında bulunmaktadırlar. Öte yandan P puanıyla ilgili bazı eleştiriler de yapılmaktadır. Bir diğer kısıtlılık ise hikayelerin içeriğidir. Hikayelerin bir kısmı oldukça kültüre özgü gibi görünmektedir. Walker (2002) ise gündelik kişiler arası ilişkilerde, yani mikro ahlaktaki muhakemeyi yeterince ele alamadığı ve çocukluk çağı ahlaki gelişmeyi inceleyemediği için DIT'i eleştirmektedir.

Minnesota Üniversitesi'nin bünyesinde bulunan ve James Rest tarafından kurulan Center for the Study of Ethical Development isimli merkez, DIT ile ilgili çalışmalarına günümüzde de devam etmektedir. Neo-Kohlbergci olarak tanımlanabilecek veya Minnesota Yaklaşımı (Rest ve ark., 1999) olarak da isimlendirilebilecek bu merkezin çalışmaları, ahlak psikolojisindeki tek değişkenli yaklaşımlardan farklı olarak, ahlaki dörtlü bir bileşen setiyle açıklamaktadır. Bu kuramsal yaklaşıma göre ahlak, ahlaki duyarlılık, ahlaki muhakeme, ahlaki motivasyon ve ahlaki karakterden oluşmaktadır.

Minnesota Yaklaşımı, kendi ürünü olan DIT'in P indeksini yeterli görmemiş ve araştırmalarda kullanılmak üzere daha yeterli bir indeks arayışına girmiştir (Rest, Thoma, Narvaez ve Bebeau, 1997). P puanı, sadece uzlaşım sonrası basamak puanları ve önem sırasına göre derecelendirme datasını dikkate alarak hesaplandığı için, büyük oranda data kaybına neden olmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucu geliştirilen N2 isimli indeksin, P puanından daha verimli bir şekilde işlediği, daha ayırt edici özelliklere sahip olduğu ve data kaybına yol açmadığı için de daha fazla bilgi verici özellikte olduğu ifade edilmektedir.

Rest ve arkadaşları (1999), 1974 yılından beri herhangi bir değişiklik yapılmaksızın kullanılan DIT'i de güncelleştirmek amacıyla çalışmalar yürütmüşlerdir. DIT2 adını verdikleri yeni test, yeni bazı ikilemler ve ölçek maddeleri içermektedir. Test daha kısalmıştır ve yönergesi basitleştirilmiştir. Dolayısıyla Minnesota ekibi, DIT1 yanında veya onun yerine DIT2'nin de güvenle kullanılabileceğini ifade etmektedir.

Minnesota ekibi, ahlaki gelişimi, basamaklar halinde ilerlemek yerine, şemaların kullanılması olarak ele almaktadır. Şemalar, uzun süreli hafızada yer alan genel bilgi yapılarıdır. Beklentiler, hipotezler, kavramlar, düzenlilikler vb. içeren şemalar, deneyimler yoluyla oluşur ve daha önceki uyaranlara benzeyen uyaranlarca harekete geçirilir. Yaklaşık 25 yıl boyunca ve yaklaşık 50.000 kişilik bir örneklemden elde edilen verilerin faktör analizleri sonucunda Rest ve arkadaşları (1999; 2000), ahlaki gelişim alanında üç şemadan bahsetmişlerdir. DIT'teki ikinci ve üçüncü basamak puanlarının toplandığı "Kişisel Kazanç (Personal Interest)" şeması, toplum öncesi bir aşamayı ima etmektedir ve bu şema kişinin ve en yakınlarının faydasına ve zararına olan meseleler dikkate alınarak karar vermesine neden olur. Dördüncü basamağın ifade ettiği "Normların Korunması (Maintaining Norms)" şeması, toplumsal temelde normlara duyulan ihtiyaç, bu normların korunmaya çalışılması

ve görev yönelimi gibi meseleleri içerir. Bir üçüncü şema da daha önceki araştırmalarda yaygın olarak kullanılan P indeksi'nin karşılık geldiği 5. ve 6. basamaklar için hesaplanan "Uzlaşım Sonrası (Postconventional)" şemasıdır. Uzlaşım Sonrası şemasında ise, ahlaki kriterlerin önceliği, bir ideale bağlılık, paylaşılabilen idealler ve karşılıklılık esasına dayanır.

DIT'in Türkçe'ye Çevirisi ve Adaptasyonları

DIT, Akkoyun'un (1987) aktardığına göre, Türkçeye ilk defa Çileli (1981) tarafından Görüşlerin Belirlenmesi Testi olarak çevrilmiş ve 14-18 yaşları arasındaki öğrencilerde ahlaki yargının, zihinsel gelişim psikolojisi yaklaşımı ile değerlendirilmesi isimli doktora tezinde kullanılmıştır. Test daha sonra Akkoyun (1987) tarafından tekrar ele alınmış ve empatik eğilim ve ahlaki yargı arasındaki ilişkinin incelenmesinde kullanılmıştır. Akkoyun bu sırada testle ilgili olarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapmış, ancak testle ilgili çalışmaların devam etmesi gerektiğini de belirtmiştir. 1997 yılında bir yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere, Rest'ten izin alınarak DIT'in Türk kültürüne uygunluk gösterdiği düşünülen dört hikayesi Türkçe'ye çevrilmiş ve bilişsel gelişimle ahlaki gelişim arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada kullanılmıştır (Cesur, 1997). Çalışmanın sonuçlarına göre bilişsel gelişimdeki soyut işlemler ile DIT'ten elde edilen P puanı arasında, anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Analizler mühendislik öğrencilerinin psikoloji öğrencilerinden daha yüksek soyut işlem puanına, psikoloji öğrencilerinin de mühendislik öğrencilerinden daha yüksek P puanı ortalamasına sahip olduğunu göstermiştir. Türkçeye çevrilmiş olan bu kısa form pek çok araştırmada da kullanılmıştır (Bulduk ve Cesur, 1999; Eğeci ve Cesur, 2002; Haskuka, Sunar ve Alp, 2008; Tolunay, 2001).

Bu çalışmanın amacı, Türkçeye Değerlerin Belirlenmesi Testi olarak çevrilmiş olan DIT'i (Cesur, 1997), araştırmalarda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı haline getirmek amacıyla yürütülebilecek bir dizi çalışmanın ilk basamağını gerçekleştirmektir. Bir diğer amaç ise Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin ahlaki gelişim seviyelerinin yaş, cinsiyet, eğitim ve anne-baba eğitimi gibi değişkenler bakımından nasıl bir farklılık gösterdiğini tespit etmektir. Bahsedilen bu değişkenler, literatürde ahlaka ilişkileri bakımından en fazla incelenen değişkenler arasındadır. Türk çalışma grubundan elde edilen bulguların literatürdeki bulgularla karşılaştırılmasının kültürün rolüne dair ipuçları sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Katılımcılar

Çalışma grubunu, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Yü- züncü Yıl Üniversiteleri'nden toplam 584 gönüllü katılımcı oluşturmaktadır. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden 53 öğrenci çalışmaya katılırken; İstanbul Üniversitesi Psikoloji Bölümünden 80, Fen Bilimleri Alanından (eczacılık, mühendislik vs.) 24 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Boğaziçi Üniversitesi'nden ise Psikoloji Bölümü'nden 133, Fen Bilimleri Bölümü'nden 57 ve Sosyal Bilimler Alanından 237 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Tüm katılımcıların 365'i kız, 219'u erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 20,6'dır. (S = 2.0, Dağı- lım = 17 - 36). Çalışma grubunda, 242 birinci sınıf, 192 ikinci sınıf, 51 üçüncü sınıf ve 99 dördüncü sınıf üniversite öğrencisi bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Değerlerin Belirlenmesi Testi: Çalışma grubunu oluşturan tüm katılımcılar demografik özelliklere ilişkin soruları ve DIT'in Cesur (1997) tarafından çevrilmiş olan formunu doldurmuşlardır. Test, en temel olarak Kohlberg'in altı aşamalı ahlak kuramına dayanmaktadır (Rest ve ark., 1978). Akkoyun (1987)'un da belirttiği üzere, testte katılımcılara farklı düşünce şekilleri verilerek bunlardan kendisine uygun olanı seçmesi istenir. Testin ilk bölümünde, katılımcılar ahlaki ikilem içeren bir hikaye okurlar; ikinci bölümde onlardan bu ikilem hakkında bir yargıya varmaları istenir. Üçüncü bölümde hikaye hakkında 12 tane cümle verilir. Katılımcılar ne yapılması gerektiğine karar verirken her bir cümlenin önemini Likert tipi beşli derecelendirme yöntemiyle değerlendirmekte ve daha sonra da bunlardan en önemli dört tanesini belirlemektedir. Her öykü için verilen 12 düşünce, çeşitli evrelerdeki düşünceleri temsil etmektedir. Testten elde edilen puanlar katılımcıların 2, 3, 4, 5A, 5B, 6 ve A basamaklardaki düşüncelerini ortaya çıkarmaktadır. Literatürde şu ana dek en çok P değeri kullanılmıştır. P puanı en genel olarak katılımcının 5. ve 6. basamağa verdiği önemi ve ağırlığı göstermektedir (Rest, 1986). Yine literatürde bu testle ilgili olarak birçok geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bunlardan en yaygın olanları test-tekrar korelasyonları ve diğer testlerle (zekâ testleri vs.) olan korelasyonlara bakma yöntemleridir. Literatürde test-tekrar test korelasyon değerleri .70 civarında bulunurken, zeka testleriyle olan korelasyon değeri .50 civarındadır (Rest ve ark., 1997).

DIT'in orijinali, Center for the Study of Ethical Development isimli merkezden izinle ve Rest'in (1986) el kitabı esas alınarak ve aynı za-

manda kültürel olarak uygun olan dört hikayelik kısa formu Akkoyun'un (1987) çalışmasından farklı olarak, Cesur (1997) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve uzman bir sosyal psikolog tarafından gözden geçirilmiştir. Çeviri sırasında testteki isimler ve meslekler Türkiye ortamına uygun bir şekilde değiştirilmiştir. Örneğin, Webster karakteri Faruk ile, kendisine karşı önyargılar beslenen Çinli karakter çingene karakteri ile değiştirilmiştir. Daha sonra bu çeviri, bir eğitim psikologu ve bir dil uzmanı tarafından tekrar gözden geçirilmiş ve bu uzmanlar tarafından içerik ve dil bakımından kontrol edilmiştir. Görünüş ve kapsam geçerliliği sağlanan test, İngilizce'ye geri çevirisi yapılmış ve orijinaliyle karşılaştırılmıştır. "Değerlerin Belirlenmesi Testi" olarak isimlendirilen test, dört öykü ve her öyküye ait olan 12 cümlelik haliyle bu çalışmada kullanılmıştır.

İşlem

Test, ders saatlerinde araştırmacıların kendileri tarafından uygulanmıştır. Katılımcılara, öykü ve maddelerdeki anlaşılamayan noktalarla ilgili soru sorabilecekleri bildirilmiş ve bu tür talepler geldiğinde araştırmacılar tarafından karşılanmıştır.

Bulgular

Değerlerin Belirlenmesi Testi'nin psikometrik özelliklerini değerlendirmek üzere, güvenilirliği belirlerken Cronbach alfa iç tutarlılık analizi ve test-tekrar test analizleri; geçerliği belirlemek için ise yapı geçerliliği yöntemleri kullanılmıştır. Analizler, sadece kontrol amaçlı kullanıldıkları için M maddelerini ve üç şemadan herhangi birine ait olmadıklarından dolayı A basamağı maddelerini içermemektedir.

Verilerin Tutarlılık Kontrolleri

Çalışmada kullanılacak protokolleri belirleyebilmek amacıyla yapılması gereken tutarlılık kontrolleri için çalışma grubu üzerinde bazı kriterler uygulanmış ve çalışma grubunun sayısında belirli bir düşüş tespit edilmiştir. Bu kriterlerden birincisi, ahlaki basamaklarla ilgisi olmayan ve bir mana ifade etmeyen cümlelerden oluşan M puanı iken, ikincisi 12 cümlenin 5'li derecelendirilmesi ve daha sonra bu maddelerden en önemli dört tanesinin seçilmesi arasındaki tutarlılığa dair kriterdir. M maddelerinde, kritik değer olan 6 ve üstünü seçen katılımcıların oranı % 9.3, tutarlılık için kritik değer olan 8 ve üstünde tutarsızlık yapan katılımcıların

oranı % 26.9'dur. Bazı katılımcılarsa aynı anda hem M puanı dolayısıyla hem de tutarsızlık puanı dolayısıyla araştırmadan çıkartılmışlardır. Tutarlılık kontrolleri sonucunda kullanılmayan test oranı %30.8'dir.

DBT'nin Tanımlayıcı İstatistikleri

Çalışmamızda Rest ve arkadaşları (1999; 2000) tarafından geliştirilen Şema Teorisinden yola çıkılarak tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Testin şema puanları için elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de sunulmuştur. Ayrıca bu tabloda şemalardan elde edilebilecek minimum ve maksimum değerler de görülebilir.

Tablo 1.

Çalışma Grubundan Elde Edilen Şema Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri (N=584)

Şemalar	Minimum	Maksimum	\bar{x}	Ss
Ş23 Kişisel Kazanç	0	65	30.06	11.58
Ş4 Normların Korunması	0	95	28.07	13.83
Ş56 Uzlaşım Sonrası	0	92.5	39.31	17.66

DBT'nin Güvenirlik Sonuçları ve Şemalar Arası Korelasyonlar

DBT'nin üç şeması için ayrı ayrı Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Dört hikayede yer alan 12 cümlelerin M maddeleri (toplam 4 M maddesi) çıkartıldıktan sonra, kalan maddeler dikkate alınmıştır. Cümlelerin (toplam 44 cümle) tekabül ettiği basamaklar, ait oldukları şema içinde iç tutarlılık analizine tabi tutulmuştur.

Daha sonra her bir şema için test-tekrar test ve şemalar arası korelasyon analizleri yapılmıştır (Değerler için bkz. Tablo 2).

Tablo 2.

Şemaların İç Tutarlılıkları ve Şemalar Arası Pearson Korelasyon Katsayıları

Şemalar	Alfa	Test-Tekrar Test (N=145)	Ş23	Ş4	Ş56
Ş23 Kişisel Kazanç	.58	.53*	1	-.29*	-.42*
Ş4 Normların Korunması	.58	.53*	-.29*	1	-.53*
Ş56 Uzlaşım Sonrası	.60	.57*	-.42*	-.53*	1

* $p < .01$

Üç şemanın kullanım oranlarına bakabilmek amacıyla şemaların ortalama puanları hesaplanmış ve katılımcılar, bu şemayı ortalamanın altında ve üstünde kullananlar şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Tablo 3'te bu üç şemanın katılımcılar tarafından hangi oranlarda kullanıldığına dair verileri görebilirsiniz.

Tablo 3.
Şemaların Kullanım Dağılımı Yüzdeleri

Şemalar	Frekans	Yüzde
Her üç şema da ortalamanın altı	23	3.9
Biri ortalamanın üstü	299	51.2
İkisi ortalamanın üstü	257	44.0
Her üçü de ortalamanın üstü	5	.9
Toplam	584	100

DBT Sonuçlarının Yaş, Okunan Sınıf, Üniversite, Bölüm, Cinsiyet ve Anne-Baba'nın Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Testin yaş, okunan sınıf, üniversite, bölüm, cinsiyet ve anne-baba eğitimi değişkenleriyle olan ilişkisi yine şema teorisi esas alınarak incelenmiştir.

DBT üç şema puanının, yaş (sırasıyla $r=-.03$, $r=.07$, $r=-.07$ her biri için $p > .05$) ve okunan sınıf derecesi ile (sırasıyla $r=-.02$, $r=.04$, $r=-.04$ her biri için $p > .05$) anlamlı bir korelasyonuna rastlanmamıştır.

Şema puanları okunan üniversite açısından da incelenmiştir. Kişisel Kazanç şeması üniversiteye göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamıştır [$F(2,583) = 2.235$, $p > .05$, $\eta^2 = .09$]. Normların Korunması şemasında ise üniversiteler arasında anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır [$F(2,583) = 21.915$, $p < .001$, $\eta^2 = .26$]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, hem İstanbul Üniversitesi'nden hem de Boğaziçi Üniversitesi'nden; İstanbul Üniversitesi öğrencileri de Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek Normların Korunması puanı almışlardır. Uzlaşım Sonrası şeması incelendiğinde de, üniversiteler arası anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur [$F(2,583) = 24.916$, $p < .001$, $\eta^2 = .28$]. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversitesi öğrencilerinden; İstanbul Üniversitesi öğrencileri de Yüzüncü Yıl Üniversitesi öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek Uzlaşım Sonrası puanı almışlardır (Ortalama ve standart sapmalar için bkz. Tablo 4).

Tablo 4.*Şema Puanlarının Okunan Üniversiteye Göre Ortalama ve Standart Sapmaları*

	Ş23		Ş4		Ş56		Uzlaşım Sonrası
	X	ss	X	ss	X	ss	
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	32.64	12.13	36.65	12.82	27.92	13.65	
İstanbul Üniversitesi	31.08	9.98	32.43	12.44	33.20	15.79	
Boğaziçi Üniversitesi	29.50	11.84	25.94	13.63	42.21	17.60	

Şema puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını incelediğimiz bir diğer değişken de öğrencilerinin üniversitedeki bölümleridir. Kişisel Kazanç şeması okunan bölüme göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır [$F(3,583) = 2.317, p > .05, \eta^2 = .11$]. Normların Korunması şemasında ise bölümler arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür [$F(3,583) = 12.479, p < .001, \eta^2 = .25$]. Sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrenciler, mühendislik, diğer sosyal bilimler ve psikoloji öğrencilerinden; Mühendislik/Eczacılık öğrencileri de diğer sosyal bilimler ve psikoloji öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek Normların Korunması puanı almışlardır. Yine Uzlaşım Sonrası şemasında bölümler arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır [$F(3,583) = 12.662, p < .001, \eta^2 = .25$]. Sırasıyla diğer sosyal bilimler ve psikoloji öğrencileri hem mühendislik/eczacılık öğrencilerinden hem de sınıf öğretmenlerinden; mühendislik/eczacılık öğrencileri de sınıf öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek Uzlaşım Sonrası puanı almışlardır (Ortalama ve standart sapmalar için bkz. Tablo 5).

Tablo 5.*Şema Puanlarının Okunan Bölüme Göre Ortalama ve Standart Sapmaları*

	Ş23		Ş4		Ş56		Uzlaşım Sonrası
	X	ss	X	ss	X	ss	
Psikoloji	31.03	11.60	26.28	13.23	40.39	17.55	
Sınıf Öğretmenliği	32.64	12.13	36.65	12.82	27.92	13.65	
Diğer Sosyal Bilimler	28.91	11.71	26.31	13.82	42.46	17.74	
Mühendislik/Eczacılık	29.20	10.46	32.28	13.24	34.72	16.30	

Katılımcıların şema puanları cinsiyet bakımından incelendiğinde, cinsiyetler arasında anlamlı bazı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Kızlarla erkekler Kişisel Kazanç şeması puanları açısından anlamlı olarak farklılaşmazken [$t(582) = -1.077, p > .05, \eta^2 = .05$], Normların Korunması şemasında erkekler kızlardan anlamlı derecede yüksek puanlar almışlardır [$t(582) = -2.256, p < .05, \eta^2 = .25$]. Uzlaşım Sonrası şemasında ise kızlar erkeklerden anlamlı derecede daha yüksek puanlar almışlardır [$t(582) = 4.294, p < .01, \eta^2 = .73$] (Bkz. Tablo 6).

Tablo 6.

Şema Puanlarının Cinsiyete Göre Ortalama ve Standart Sapmaları

	Ş23	Kişisel Kazanç	Ş4	Normların Korunması	Ş56	Uzlaşım sonrası
	X	ss	X	ss	X	ss
Kızlar (N=365)	29.66	12.03	27.06	13.93	41.71	17.78
Erkekler (N=219)	30.73	10.80	29.73	13.52	35.32	16.73

Anne ve Babanın eğitim durumu ile şema puanları arasındaki ilişkiler Pearson Çarpım Momentleri Korelasyon yöntemi ile incelenmiştir. Babanın eğitim durumu ile şemalar arasında bir ilişkiye rastlanmazken, annenin eğitim durumu ile Normların Korunması şeması arasında negatif yönde anlamlı ($r = -.22, p < .01$) ve annenin eğitim durumu ile Uzlaşım Sonrası şeması arasında pozitif yönde ($r = .16, p < .05$) bir korelasyon bulunmuştur.

Tartışma

Araştırmada analiz yapabilmek için öncelikle toplanan veriler standart tutarlılık kontrollerinden geçirilmiştir. Tutarlılık kriterlerini geçemeyen verilerin oranı %30.8 olarak bulunmuştur. Nitekim literatürde de %16'dan %37.2'ye varan kayıplar olduğu ifade edilmektedir (Gielen, 1996; Herrington ve Weaven, 2008; Moon, 1986; Rest ve ark., 1999). Bu durumda tutarlılık kontrolleri sonucu elenen veri oranı, literatürde rastlanan sınırlar içinde kalmaktadır.

DBT'den (DIT) elde edilen üç şema için hesaplanan Cronbach alfa değerleri, .58 ile .60 arasında, test-tekrar test değerleri ise .53 ile .57 arasında değişmektedir. Araştırmalar DIT için bulunan iç tutarlılık değerlerinin .70 civarında olduğunu göstermektedir (Rest, 1986; Rest ve ark.,

1997). Bu çalışmada olduğu gibi DBT'nin kısa formu kullanıldığında Cronbach alfa değerinde .9 ila .13 puan kadar (Rest ve ark. 1997) ve yine test-tekrar test güvenirlilik katsayısının homojen çalışma gruplarında .10 puan kadar düşebileceği (Thoma, 1986) ifade edilmektedir. Ayrıca, DBT'nin oldukça zor yapısı da hesaba katıldığında, araştırmada elde edilen Cronbach alfa ve test-tekrar test değerlerinin makul bir seviyede olduğu düşünülebilir.

Bu çalışmada, DBT'nin geçerli bir ölçek olup olmadığını test etmek için literatürde sıkça kullanılan geçerlik yöntemlerinden olan kapsam ve görünüş geçerliği yöntemleri dikkate alınmıştır. Kapsam (içerik) geçerliği, ölçeği oluşturan maddelerin ölçülmek istenen davranışlar evrenini (bütünü) ne derece temsil ettiğine, örneklediğine ilişkindir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Görünüş geçerliği ise, bir ölçme aracına verilen ismin, ölçme aracında geçen açıklamaların ve sorulan soru veya maddelerin ölçmede amaçlanan özellikleri ölçüyor görünmesi ile ilgilidir (Büyüköztürk ve ark., 2008). DBT'nin dil bakımından, hem İngilizce hem de Türkçe dil uzmanları tarafından incelenmiş olması, aynı zamanda içerik ve ölçülmek istenen özelliklerin uygunluğu bakımından, hem eğitim psikolojisi ve hem de sosyal psikoloji alanlarındaki uzmanlar tarafından da incelenmiş olmasından, DBT'nin geçerliğinin büyük ölçüde sağlandığı düşünülmektedir.

Neo Kohlbergci yaklaşımda (Rest ve ark., 1999 ve 2000) ahlaki muhakeme, katı basamak geçişleri yerine şema kullanımı şeklinde gelişmektedir. Bireylerin ahlaki muhakemesi geliştikçe, düşük basamakları içeren şema puanları azalırken, yüksek basamak puanlarında artma görülür (Thoma, Barnett, Rest ve Narvaez, 1999). Dolayısıyla bu araştırmada elde edilen, şemalar arası negatif korelasyonlar, teorik yapıya uygun olarak beklenen bir bulgudur. Yine Thoma, Barnett ve arkadaşları (1999), 4. basamak puanıyla (şema karşılığı olarak Normların Korunması), P puanı (şema karşılığı olarak Uzlaşım Sonrası) arasında elde edilecek yüksek negatif korelasyonun testin karakterini yansıttığını ifade etmektedirler. Yaptıkları araştırmada bu korelasyon değerini -.56 olarak bulmuşlardır. Bu bulguyla paralel olarak bizim çalışmamızda da bu değer -.53 şeklindedir. Ayrıca, Kişisel Kazanç (Ş23) şemasının, komşu şema olan Normların Korunması (Ş4) şeması ile korelasyonu -.29 iken, kendisine daha uzak olan Uzlaşım Sonrası (Ş56) şeması ile korelasyonu -.43'dir. Bu bulgu, şema yaklaşımına uygun olarak, yüksek muhakeme içeren şemaların kullanımı arttıkça düşük muhakeme içeren şemaların kullanımın-

da azalma olacağı öngörüsüyle paraleldir. Bu bulgu aynı zamanda testin yapısına dair geliştirilmiş olan teorik öngörülerin, Türkiye'deki çalışma grubu için de geçerli olduğunu ima etmektedir. Ayrıca, Neo Kohlbergci yaklaşım, Kohlberg'in (1969) aksine bireyleri ahlaki muhakeme basamaklarına yerleştirmek yerine, bu basamaklar arası daha yumuşak bir geçişten, basamakların ima ettiği muhakeme türlerinin birden fazlasının aynı anda kullanılabileceğinden bahsetmektedir (Rest ve ark., 1999, 2000). Şemaların kullanım oranlarına bakıldığında da, katılımcılar tarafından bir şemanın ortalamanın üstünde kullanımı %50 civarında iken iki şemanın birden ortalamanın üstünde kullanılıyor olması yine oldukça yüksek bir orandır. Bu bulgu da, Neo Kohlbergci yaklaşımın, yumuşak basamak geçişleri ve farklı şemaların bir arada kullanılabilir olması iddialarını destekler nitelikte bir bulgudur.

Çalışmamızda katılımcıların yaşları ve eğitim seviyeleriyle (okudukları sınıf) DBT'nin hiçbir şeması arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Literatürde ise genel olarak yaş ve eğitim seviyesi arttıkça anlamlı bir şekilde ahlaki muhakemenin de pozitif yönde arttığı savunulmaktadır (Gielen, 1996; Martin ve ark., 1977; Moon, 1986; Rest, 1975; Rest ve ark., 1978; Rest ve ark., 1999; Rest ve ark., 2000; White, 1975). Çalışmamızda böyle bir sonucun bulunması katılımcılarımızın yaş dağılımlarının genel olarak belli bir aralıkta sınırlanmış olmasından kaynaklanmış olabilir. Tüm katılımcı grubun yaş ortalaması 20,6 iken standart sapma 2'dir. Standart sapma değeri çok fazla olmadığından katılımcıların yaşlarının genel anlamda homojen bir şekilde dağıldığını söyleyebiliriz. Bu durum yaş ile ahlaki muhakeme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıza yol açmış olabilir. Schaeffli ve arkadaşlarının (1985) aktardığına göre, Kohlberg'in (1973) son dönem çalışmalarında bir basamaklık ilerlemenin ortalama 10 yıl kadar sürdüğü iddia edilmektedir. Dolayısıyla ilerde yapılacak bir çalışmada yaşla ahlaki muhakeme arasında ilişki bulunabilmesi için daha geniş bir yaş dağılımıyla çalışılması yerinde olacaktır. Yine ahlaki muhakeme ile eğitim seviyesi arasında anlamlı bir ilişki bulunamaması katılımcıların okudukları sınıf bakımından da homojene yakın bir dağılım göstermelerinden kaynaklanabilir. Çalışma grubunda 242 birinci sınıf, 192 ikinci sınıf, 51 üçüncü sınıf ve 99 dördüncü sınıf üniversite öğrencisi bulunmaktadır. Görüldüğü üzere katılımcıların çoğunluğunu birinci ve ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktayken, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri nispeten daha az bir çoğunluğa sahiptirler. Bu durum literatürde oluşan genel kanının aksine ah-

laki muhakeme ile eğitim seviyesi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamasına yol açmış olabilir.

Şema puanları okunan üniversite açısından da incelenmiştir. Kişisel Kazanç şeması üniversiteye göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Normların Korunması şemasında ise üniversiteler arasında anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, hem İstanbul Üniversitesi'nden hem de Boğaziçi Üniversite'sinden; İstanbul Üniversitesi öğrencileri de Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek Normların Korunması puanı almışlardır. Uzlaşım Sonrası şeması incelendiğinde de, üniversiteler arası anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversitesi öğrencilerinden; İstanbul Üniversitesi öğrencileri de Yüzüncü Yıl Üniversitesi öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek Uzlaşım Sonrası puanı almışlardır.

Ortamin veya kurumun ahlaki atmosferi, bireylerin ahlaki muhakemelerine etki edebilir (Bebeau, 2002). Gibbs ve arkadaşlarına (2007) göre de ahlaki muhakemede gelişimsel gecikmelerin veya tam gelişimin olmaması, sosyal bakış açısı alabilmeyi sağlayacak ortamlara fırsat vermeyen çevrelerde yaşıyor olmaktan kaynaklanabilir. King ve Mayhew (2002) lisans öğrencilerinin ahlaki muhakeme seviyelerini inceleyen ve DBT ile yapılan 172 çalışmayı gözden geçirmişler, okula girişteki ahlaki muhakeme ve yaşın kontrol edilmesinden sonra, muhakemenin üniversite ortamından faydalanma miktarıyla bağlantılı olduğunu bulmuşlardır. Bu noktada, Boğaziçi Üniversitesi'nin öğrencilere sağladığı çeşitli sosyal imkanlarla ahlaki muhakemeyi yeşertecek bir ortama sahip olduğu yorumu yapılabilir. Veya bir başka açıklama, zaten ahlaki muhakemeyi geliştirme potansiyeli yüksek bireylerin bu üniversiteyi seçmiş olmaları muhtemeldir. Bu konuda daha sağlıklı bir yorum yapabilmek için, öğrencileri henüz tercihlerini yapmadan ve üniversitelerini seçmeden değerlendirmek gerektiği açıktır. Ayrıca bu öğrencilerin lisans eğitiminden sonra başka üniversite öğrencilerinden ne derece farklılaşacağı da ilginç bir araştırma konusu olabilir.

Okunan bölüm de şemaların kullanımı açısından farklılaşmıştır. Sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrenciler, fen (mühendislik ve eczacılık), diğer sosyal bilimler ve psikoloji öğrencilerinden; fen öğrencileri de diğer sosyal bilimler ve psikoloji öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek Normların Korunması puanı almışlardır. Yine Uzlaşım Sonrası şemasında bölümler arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Sırası-

la diğer sosyal bilimler ve psikoloji öğrencileri hem fen öğrencilerinden hem de sınıf öğretmenlerinden; fen öğrencileri de sınıf öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek Uzlaşım Sonrası puanı almışlardır. Literatürde görüldüğü üzere, benzeri sonuçlar başka bazı çalışmalarda da elde edilmiştir. Moon (1986) yaptığı meta analizde sosyal bilimler öğrencilerinin mühendislik öğrencilerinden daha yüksek uzlaşım sonrası puanları aldıklarını görmüştür. Psikoloji öğrencilerinin mühendislik öğrencilerinden (Cesur, 1997) ve psikoloji öğrencilerinin işletme öğrencilerinden daha yüksek uzlaşım sonrası puanları aldıkları çalışmalar bulunmaktadır (Bernardi ve ark., 2004). Bu bulguya dair muhtemel bir açıklama, mühendisliğe ve sınıf öğretmenliğine nazaran sosyal bilimler ve psikoloji eğitiminin perspektif alabilme yeteneğinin gelişmesine yardımcı olmasıdır. Veya psikoloji ve sosyal bilimler öğrencileri, diğer bölümlere nazaran Kohlberg'in Kuramı'na daha fazla aşına oldukları için daha yüksek uzlaşım sonrası muhakemesi sergiliyorlar diye düşünülebilir. Kurama maruz kalmak acaba muhakemenin ilerlemesine etki ediyor mudur? Ancak McGeorge'un (1975) yaptığı bir çalışmada, katılımcılardan teste ellerinden geldiğince üst düzey olduğunu düşündükleri şekilde cevaplamalarını istemiş olmasına rağmen, katılımcılar içinde buldukları seviyeden daha üst muhakeme sergileyememişlerdir. Veya bölümler arasındaki bu farklılık, üniversiteye gelmeden önce halihazırda var olan bir ahlaki muhakeme farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Zaten perspektif alabilme veya empati yeteneği yüksek bireyler, psikoloji veya sosyal bilimler bölümlerini tercih ediyor olabilirler. Ayrıca sınıf öğretmenliği bölümünün diğer bölümlere nazaran Normların Korunması bakımından yüksek puan alması bulgusu, sınıf öğretmenliği bölümünün araştırmada sadece Yüzüncü Yıl Üniversitesince temsil edilmesinden kaynaklanmış olabilir. Bu durum bir bölüm etkisi de üniversite etkisi de olabilir. Ancak bunu test etmek için Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde de diğer bölüm katılımcılarının ve diğer üniversitelerden de sınıf öğretmenliğinde okuyan katılımcıların araştırmaya dahil edilip karşılaştırmaların yapılması yerinde olacaktır. Yine de sınıf öğretmenliği bölümünün, verilen eğitim gereği eğitim-öğretim düzeninin sınıf içinde planlı bir şekilde sağlanması, sınıf içi disiplin kurallarının uygulanması gibi yaklaşımları daha fazla vurgulayan bir eğitsel yapıya sahip olması dolayısıyla, Normların Korunması şemasının bu bölüm öğrencilerince daha fazla kullanılıyor olması şeklinde bir açıklama yapmak mümkündür.

Cinsiyet ile ahlaki gelişim arasındaki ilişkinin tespit edilmesi, çalışma-

mızın diğer bir ilgi alanıdır. Çalışma sonuçlarımıza göre bu iki değişken arasındaki ilişki ahlaki muhakeme şemasına göre değişmektedir. Literatürde cinsiyetle ahlaki muhakeme arasında farklı yönde ilişki örüntüleri bulunmuştur. Cinsiyetlerin karşılaştırıldığı araştırmalarda, herhangi bir farkın bulunmadığı çalışmaların yanı sıra (Stephens, 2009; Walker, 1989; Walker ve ark., 1987), erkeklerin veya kadınların daha yüksek ahlaki muhakeme gösterdikleri çalışmalar olmuştur. Öte yandan DBT'nin kullanıldığı çalışmaların pek çoğunda, az bir farkla da olsa kadınlar erkeklerden daha üst düzeyde uzlaşım sonrası muhakeme göstermişlerdir (Bebeau, 2002; Gielen, 1996; Moon, 1986; Thoma, 1986). Bu çalışmanın bulgularında da Normların Korunması şemasında erkekler kızlardan anlamlı derecede yüksek puanlar alırken, Uzlaşım Sonrası şemasında ise (bu şema için cinsiyet değişkeninin etki büyüklüğü=.73) kızlar erkeklerden anlamlı derecede yüksek puanlar almışlardır. Etki büyüklüğünün bu derece yüksek olması, uzlaşım sonrası şeması açısından cinsiyet farklılığının oldukça önemli olduğuna işaret etmektedir. Benzeri bir bulgu Ma'nın (1989) çalışmasında da ortaya çıkmıştır. Muhakeme bakımından kızların erkeklerden üst seviyede yüksek çıkması, erkeklerden daha yüksek empatik duygu seviyesine sahip olmalarıyla açıklanabilir; daha üst düzey empatik seviye Hoffman'ın (1993) iddiasına göre daha üst seviye ahlaki muhakemeye sebep olan bir değişkendir. Kadınların en azından bazı durumlarda, daha fazla empati gösterdiklerine dair bulgular vardır (Eagly, 1987). Thoma (1986) da, ahlaki muhakemeyle ilgisi olabilecek yapılar olarak yardımseverlik, duygusal canlanma, görsel-işitsel duygu ipuçlarını algılayabilme yapılarında, kadınların daha ileride olduğunu gösteren çalışmalar olduğunu ifade etmektedir. Yukarıda bahsedilen ve ahlakın daha fazla gelişmesine yol açtığı söylenen empati, yardımseverlik, duygusal canlanma gibi değişkenler, cinsiyet rolleri açısından geleneksel kadınsı özelliklerle paralellik göstermektedir. Türkiye'de yapılan bazı çalışmalarda da kadınların erkeklerden daha yüksek uzlaşım sonrası puanları aldıkları görülmektedir (Cesur, 1997; Tolunay, 2001). Bu çalışmada buna ilaveten erkekler daha fazla oranda normların korunması şemasını kullanmışlardır. Çalışma grubu her ne kadar genç insanlardan oluşmuş da olsa, geleneksel cinsiyet rollerinin etkisi bu tür bir bulgunun ortaya çıkmasına yol açmış olabilir. Toplumun değerler sistemini koruma-kollama işlevinin geleneksel olarak erkeklerden beklenmesi (İmamoğlu ve Karakitapoğlu Aygün, 1999), normların korunması şemasının kadınlara nazaran daha fazla oranda erkekler tarafından kullanılmasına yol açmış olabilir.

Çalışmamızda, anne ve babanın eğitim durumu ile şema puanları arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Babanın eğitim durumu ile şemalar arasında bir ilişkiye rastlanmazken, annenin eğitim durumu ile Normların Korunması şeması arasında negatif yönde anlamlı ve annenin eğitim durumu ile Uzlaşım Sonrası şeması arasında pozitif yönde bir korelasyon bulunmuştur. Bu, literatürle ve diğer kültürlerde yapılan çalışmalarla uyumlu bir bulgudur. Nitekim, Arendell (2000) yaptığı literatür taramasında, iyi eğitilmiş annelerin, düşük eğitilmiş annelerden daha fazla oranda demokratik tutum sergilediklerini görmüştür. Ayrıca, Ellis, Lee ve Peterson (1978), sosyoekonomik statü ile ebeveynin uyma davranışına verdiği değer arasında negatif bir ilişki bulmuşlardır. Yağmurlu, Çıtlak, Dost ve Leyendecker (2009), çocuk sosyalleştirme hedeflerini karşılaştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada, yüksek eğitilmiş annelerin, düşük eğitilmiş gruba göre kendini geliştirme ile ilgili hedefleri daha fazla, uygun davranış göstermeye yönelik hedefleri ise daha az vurguladıklarını bulmuşlardır. Yine Kağıtçıbaşı (1999, 2005)'nin Aile Değişim Modeli de eğitim seviyesi ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiye dair ipuçları vermektedir. Modelde, bağlam ve şehirleşme önemli bir yer tutmaktadır. Zira, şehirleşmeyle birlikte özelleşmiş işler, daha iyi eğitim alınmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla geçmiş yıllarda genellikle erkeklerden daha az eğitilmiş olan kadınlar da artık iyi eğitim almaya başlamak durumunda kalmaktadırlar. Öte yandan şehirleşmeyle birlikte çocuk yetiştirmede, uyum ve boyun eğme daha az işlevsel bir hale gelebilmektedir çünkü otonomi değişen yaşam şartlarında daha uyum sağlayıcı bir nitelik taşıyabilmektedir. Bu da çocuk yetiştirme tutumlarında otonomiye öne çıkaran bir yaklaşıma neden olabilmektedir. Otonominin gelişmesi, Normların Korunması şemasından daha fazla oranda, Uzlaşım Sonrası şemanın kullanımına yol açabilecek en önemli faktörlerden biridir. Bu noktada çocuklarında varolan düzeni koruma eğilimi yerine daha üst düzeyde bir ahlaki gelişimin ortaya çıkmasını isteyen anne-babalara, çocuklarının otonomi gelişimini desteklemeleri tavsiye edilebilir.

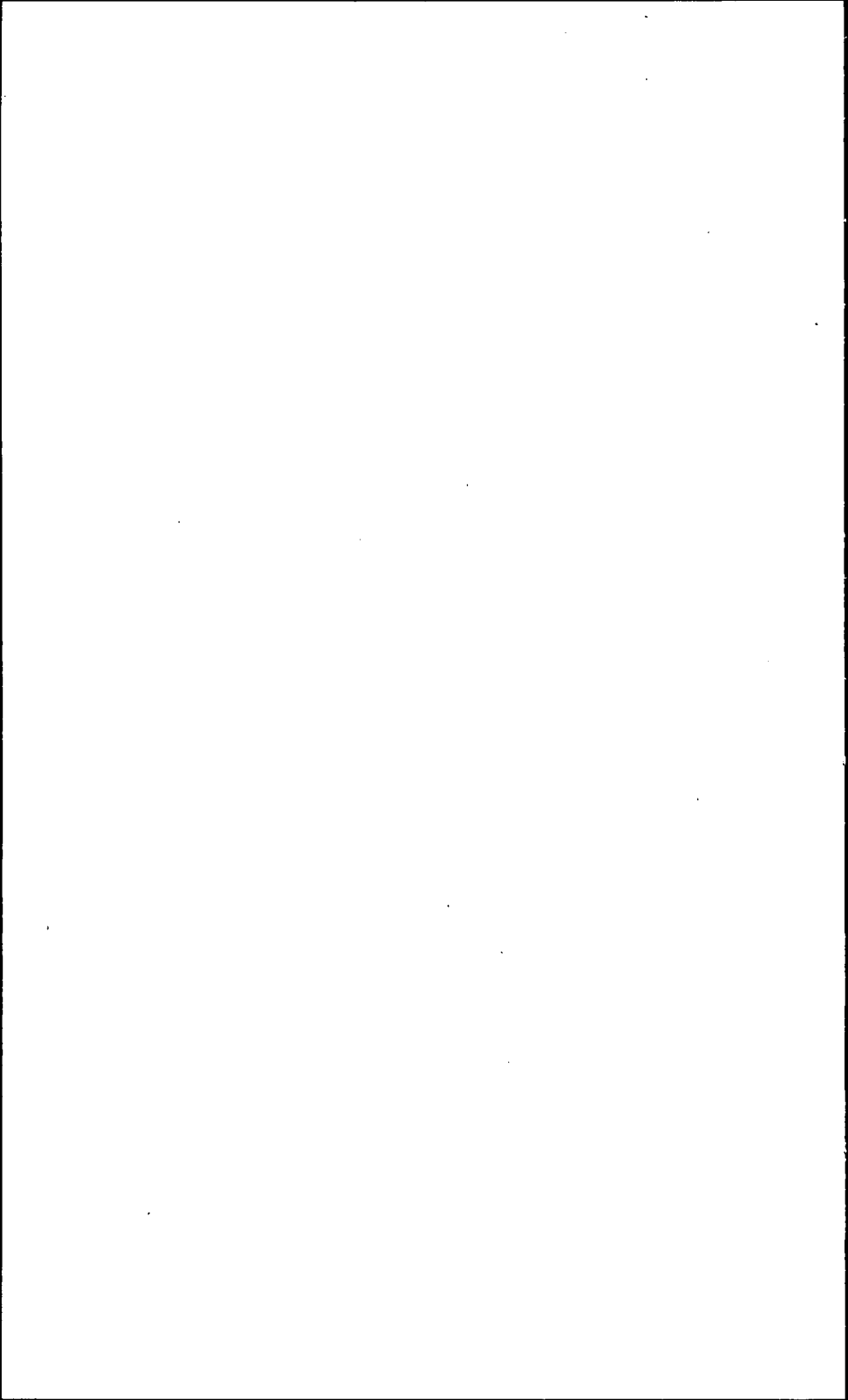
Nesnel değerlendirme yöntemine karşın (Rest, 1974), DBT'ye yapılan başka bazı eleştiriler de mevcuttur. DBT'nin, ahlaki muhakemenin yapısıyla muhakemede kullanılan içeriği ayıramayan bir doğası olduğu iddia edilmektedir (Martin ve ark., 1977). Yine benzeri bir iddia Gielen (1996)'dan gelmektedir; Gielen'a göre içerik kültürden kültüre göre değiştiğinden, DBT çalışmalarında basamakların birbirine karışmasından

bahsedilebilir. Ayrıca, ölçeğin bir hayli zor olan bir sözel formatı bulunmaktadır (Kay, 1982). Bu yüzden de ölçeğin 11. sınıftan daha küçüklerle uygulanması tavsiye edilmemektedir (Rest, 1986). Aynı şekilde test, okuma yazması olmayan veya yarı okuryazarlar tarafından da kullanılmamaktadır (Gielen, 1996)

Öte yandan DBT, yukarıda bahsedilen eleştirilere veya eksikliklere rağmen, ahlak psikolojisi ve eğitimi alanında oldukça yaygın olarak kullanılan bir testtir. Sadece bu alanlarla sınırlı kalmayan testle ilgili olarak, tıp okuluna giriş sınavlarında, başvuranları ayırt edebilmek için kullanılacak bir alet olduğu belirtilmiştir (Moon, 1986). Bir çalışmada, DBT'nin hemşirelik öğrencilerinin başarılarını tahmin etmede diğer bütün ölçümlerden daha başarılı olduğu bulgulanmıştır (Thoma ve Narvaez, 1999). Herrington ve Weaven (2008) da, DBT'nin iş dünyasında ahlaki muhakemeyi ölçmek için kullanılacak uygun bir ölçüm aracı olduğunu ifade etmektedirler.

Bu araştırmada, Türkçeye çevrilmiş olan (Cesur, 1997) DBT'nin güvenilirlik ve şemalarla ilgili analizler yardımıyla, yapı geçerliliğine dair bazı çalışmalar yapılmıştır. Bulgular, testin bu çevirisinin güvenilirlik sınırları içinde yer aldığını ve teorik yapı geçerliliğine dair kanıtlar sunduğunu göstermektedir. Öte yandan Thoma, Barnett ve arkadaşlarının (1999) DBT'nin geçerliliği ile ilgili olarak yapılmasını önerdikleri bazı çalışmalar vardır. Bunlar, test yardımıyla uzman grupların birbirinden ayırt edilebilmesi; testin boylamsal kazanımları ölçebilmesi; ahlaki eğitimlerden elde edilen kazanımları ölçebiliyor olması; ahlakla ilgili ölçümlerle korelasyonlar göstermesi; ahlaki davranışlarla ilişki göstermesi; politik tutum ve seçimlerle ilişki göstermesi ve güvenilirlik çalışmalarınıdır. İlerde tasarlanacak çalışmalarda bu desenlere uygun araştırmalar hazırlanması ve testin Türkçeye uygunluğunun daha da sağlamaştırılması mümkündür.

Oldukça büyük bir çalışma grubundan elde edildiğinden, ölçeğin şema puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri, hipotez testi amacıyla yapılacak çalışmalarda ve başka araştırmalarda karşılaştırma amacıyla rahatlıkla kullanılabilir.



A Reliability and Validity Study of the Defining Issues Test: The Relationship of Age, Education, Gender and Parental Education with Moral Development

Sevim CESUR, Mustafa Sami TOPÇU***

Abstract

The aim of the study is twofold: First and main aim was to develop a valid and reliable Turkish version of the DIT which is one of the most important instruments in the psychology and education research; second is to explore the relationships between moral development and age, gender, education, and parental education. The study group consists of 584 volunteer participants from three universities. As an instrument of the present study, developed and validated Turkish version of the DIT which is "Değerleri Belirleme Testi (DBT)" was used. Three schemas, personal interests, maintaining norms, and post conventional, were obtained from the instrument. For three schemas obtained from the DIT, the values of Cronbach's alpha and test-retest correlation coefficients change in the range of .53 to .60. Face and content validity of the DIT were also provided. The relationships between moral development and other selected variables (age, education, gender, and parental education) were presented in the findings section.

Key Words

Moral Development, Reliability and Validity of the DIT, Age, Gender, Education and Parental Education.

* Assist. Prof. Sevim CESUR, Istanbul University, Faculty of Arts, Department of Psychology, Laleli 34459 Istanbul/Turkey.

** *Correspondence:* Assist. Prof. Mustafa Sami TOPÇU, Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education, Department of Elementary Science Education, Campus 65080, Van/Turkey.
E-mail: msamitopcu@gmail.com

The most prevalent moral development theory in psychology and educational psychology has been Lawrence Kohlberg's cognitive and developmental moral theory. Several instruments have been developed by the researchers based on the Kohlberg's cognitive and developmental moral theory. One of the most prominent instruments is the Defining Issues Test (DIT). As used throughout the most of the countries, in Turkey, it is necessary to develop and validate a Turkish version of the DIT. Therefore, the main purpose of the present study was to develop a valid and reliable Turkish version of the DIT which is one of the most important instruments in the psychology and education research.

Kohlberg's Moral Development and Kohlberg's Stages of Moral Development

Kohlberg modified and extended Piaget's theory, proposing that moral development is a universal cognitive-continual process that develops in stages. Each stage includes a justice approach which is coherent and separate (Kohlberg, 1969, 1973; Kohlberg & Kramer, 1969). Kohlberg's theory of moral development proposed six stages within three different levels.

Preconventional Morality (First and Second Stages): Social expectations are outside ego. Keeping the rules is important because it is a means to avoid punishment.

Conventional Morality (Third and Fourth Stages): At this level, agreements, rules, obligations, and expectations occur as a part of ego.

Postconventional Morality (Fifth and Sixth Stages): At this level, an individual has the principles of independence, equality, and cooperation.

As an alternative to Kohlberg's theory, recently Neo-Kohlbergian researchers (i.e., Minnesota Research Group) proposed a new moral reasoning approach named Schema Theory (Rest, Narvaez, Bebeau, & Thoma, 1999; Walker, 2002). This theory consists of three levels. First level refers to collection of Kohlberg's second and third stages; second level equals to fourth stage; third level refers to collection of fifth and sixth stages.

The Effect of Age, Education, and Gender on Moral Development

In the literature related to moral reasoning, it was claimed that there are

several important variables influencing moral reasoning. Moon (1986) stated that age and education are important needs and prerequisites for students' moral development. Rest, Davison and Robbins (1978) reported that age affects people's judgment about the moral issues. As a result, it can be claimed that there is a consensus among the researchers about the influence of age and education on peoples' moral development (Gielen, 1996; Martin, Shafto, & Vandeinse, 1977; Moon, 1986; Rest, 1975; Rest et al., 1999; Rest, Narvaez, Thoma ve Bebeau, 2000; White, 1975).

Rest (1986) did not find a significant relationship between students' moral development and their departments in the university, and Bebeau (2002) reported that there is not any significant relationship between students' moral development and their schools. Moon (1986) stated that the schooling where students take their education affects students' moral development in light of his meta-analysis study. Cesur (1997) reported that psychology students had higher morality scores than engineering students, and Bernardi, Metzger, Bruno, Hoogkomp, Reyes, and Barnaby (2004) stated that psychology students had higher morality scores than business students.

Another important variable studied by moral psychology researchers influencing moral reasoning is gender. There are different findings about the nature of the relationship between gender and moral reasoning. While Walker, de Vries, and Trevethan (1987), Walker (1989), and Stephens (2009) did not find any significant differences about students' moral reasoning in terms of gender, Haan, Langer, and Kohlberg (1976), Holstein (1976), and Weinreich-Haste (1977) found significant differences favoring male students. On the other hand, several researchers reported that female students have higher moral reasoning stages than male students (Bebeau, 2002; Cesur, 1997; Gibbs, Basinger, Grime, & Snarey, 2007; Krebs & Gillmore, 1982; Park & Johnson, 1984; Tolunay, 2001). Gielen (1996), Moon (1986), and Thoma (1986) conducted meta-analysis studies including the nature of the relationship between gender and moral development, and reported that there is not any significant relationship between gender and moral development. They also stated that if there was a difference in terms of gender, this difference favored females.

In the moral development research, there are many research results reporting the significant relationship between parental attitudes and

students' moral development (e.g., Walker & Hennig, 1999; Walker & Taylor, 1991; White, 2000; White & Matawie, 2004). Reimer (1993) reported that a democratic atmosphere in the family provides a healthy moral development for the children. According to Arendell's (2000) literature review, the well-educated mothers highly exhibited more democratic attitudes than the less-educated mothers.

Assessing Moral Development

The Moral Judgment Interview (MJI) is an important and worldwide method to measure moral reasoning, and the MJI has been used by most of the researchers in moral education research. The MJT is based upon people's arguments in response to moral dilemmas. Each dilemma includes contradictory opinions, and an individual should select one of these opinions. These dilemmas include six values and three cases: Life and law; Punishment and Morality-Conscience; Agreement and Authority (Nisan & Kohlberg, 1982). However, several researchers reported several critiques about this method (Froming & McColgan, 1979; Rest, Cooper, Coder, Masanz, & Anderson, 1974; Schaepli, Rest, & Thoma, 1985; Shweder, Mahapatra, & Miller, 1987). For example, Froming and McColgan (1979) stated that assessing the MJT is complicated and subjective. Different and new methods were investigated to assess moral reasoning (Rest et al., 1974). These methods are Gibbs et al.'s Social Reflection Measure (SRM) (2007), Lind's *Moralisches Urteil* (MUT) (2009) and Ma's Moral Development Test (1989). The correlation values of the instruments of Kohlberg and Gibbs were found in the range from .50 to .85 (Gielen & Lei, 1994). The other test named the Defining Issues Test (DIT) was developed by Rest (1975) to measure moral reasoning, and this test is a multiple-choice test. This instrument is based upon Kohlberg's Moral Development Theory (Moon, 1986; Schaepli et al., 1985). The DIT contains six stories, and each story included twenty statements. Some same stories were used in both the instruments of MJT and DIT (Froming & McColgan, 1979; Rest et al., 1978). The DIT has more advantages than the MJT in terms of verbal understanding and consistency (Nichols & Day, 1982; Martin et al., 1977). Thus, the DIT was used by researchers in different disciplines such as business (Herrington & Weaven, 2008).

Assessing students' responses on a Likert scale results with P score which reflects the level of post conventional reasoning of the respond-

ents. Minnesota research group proposed schema theory and a new index as an alternative to stages of moral development and P index (Rest, Thoma, Narvaez, & Bebeau, 1997). Schemas were defined as knowledge constructs which places on the mind in a longtime. Schemas include expectations, hypotheses, concepts, and regularity, and are formed by experiences. The name of the new index was N2 which did fine work on. During the twenty-five years, Rest et al. (1999; 2000) conducted factor analyses with 50.000 participants, and proposed three schemas about moral development. The first schema named Personal Interest which consists of both second and third stages of Kohlberg's moral development and refers to step of pre-society. People consider only their own or relatives' benefits instead of the society. The second schema named Maintaining Norms and only consists of fourth stage and includes need the norms in society and maintaining norms. The third schema named Postconventional which consists of stage five and six and is based upon the priority of moral criteria, loyalty to ideal, distributable ideals, and reciprocity.

The Translation and Adaptation of the DIT to Turkish

As a first attempt in Turkey, the DIT was translated into English by Çileli (1981) in her dissertation as "Görüşleri Belirleme Testi". Akkoyun (1987) used this test and investigated the relationship between empathy and moral reasoning in her study. Akkoyun (1987) did reliability and validity study on the test. Later, Cesur (1997) translated four stories compatible with the Turkish culture from this test and explored the relationship between cognitive and moral development. This Turkish version of the instrument was used by many researchers in Turkey (e.g., Bulduk & Cesur, 1999; Egeci & Cesur, 2002; Haskuka, Sunar, & Alp, 2008; Tolunay, 2001).

Purpose

The purpose of the present study is twofold: First, to develop a reliable and valid Turkish version of the DIT which is one of the most important moral development instruments in the psychology and educational psychology research; second, to explore the relationships between moral development and age, education, gender, and parental education in Turkey.

Method

Participants

The study group consisted of 584 voluntary participants (365 female participants and 219 male participants) from various departments (e.g., psychology, elementary education, engineering, and pharmacy) of Boğaziçi University, İstanbul University, and Yüzüncü Yıl University. The mean of participants' age was 20,6 years ($SD = 2.0$, Range = 17 – 36). The study group consists of 242 first graders, 192 second graders, 51 third graders, and 99 fourth graders.

Measures

The Defining Issues Test: The test is based upon the Kohlberg's Moral Reasoning Theory including six stages of moral development (Rest, 1986). The participants read a story including a moral dilemma, and then made a judgment about this dilemma. After that, twelve statements were given to students, and participants filled out the five-point Likert scale based on their judgments, the participants selected the most important four statements among the twelve statements based on their judgments. Twelve statements for each story represent different stages of moral development (Rest et al., 1997).

The version of the DIT including four stories translated into Turkish (Cesur, 1997) was used in the present study. This version had been checked by two social psychologists for the content and face validity of the DIT. During the translation, names and jobs in original version of the DIT. During the translation, names and jobs in original version of the test were changed in a way that was compatible with the Turkish culture. Moreover, in the present study, this version of the DIT was checked by one educational psychologist and an English language expert in terms of content of stories and statements, and language. Back translation method was also used to handle the difficulties stemming from translation process. As a result, the test named "Değerlerin Belirlenmesi Testi" consisting of four stories, and forty-eight statements (12 for each story) was used in the current study.

Implementation

Tests were administered by the researchers of the present study during the class hours.

Findings

The reliability of the DIT was assessed by Cronbach alpha and test-retest analyses. In addition, the validity of the DIT was assessed by face, content, and construct validity methods.

Data Consistency Control

Two criteria were used to obtain an ideal study group. The first one is an M score, and the second one is consistency criterion. After implementing these criteria, %30.8 of data were discarded before the analyses.

Descriptive Statistics about the Defining Issues Test

Descriptive information about schema scores of the participants based on the schema theory developed by Rest and colleagues (1999; 2000) were given in Table 1.

Table 1.
Descriptive Statistics about Schema Scores (N=584)

Schemas	Minimum	Maximum	\bar{x}	sd
S23 Personal Interest	0	65	30.06	11.58
S4 Maintaining Norms	0	95	28.07	13.83
S56 Postconventional	0	92.5	39.31	17.66

Reliability Results of the DIT and the Relationships among the Schemas

The Cronbach α and test-retest values of each schema, and correlation values among the schemas were given in Table 2.

Table 2.
Cronbach α Values for each Schema and Correlation Values among the Schemas

Schemas	Alfa	Test-Retest Test (N=145)	S23	S4	S56
S23 Personal Interest	.58	.53*	1	-.29*	-.42*
S4 Maintaining Norms	.58	.53*	-.29*	1	-.53*
S56 Postconventional	.60	.57*	-.42*	-.53*	1

* $p < .01$

Examination of Moral Development in terms of Age, Class, University, Major, Gender, and Parent Education Level

According to the correlation analyses, no significant relationship was found between age and each moral schema ($r = -.03$, $r = .07$, $r = -.07$, $p > .05$), and between class level and each moral schema ($r = -.02$, $r = .04$, $r = -.04$, $p > .05$).

For Personal Interest schema, no significant difference among the universities was found [$F(2,583) = 2.235$, $p > .05$, $\eta^2 = .09$]. For Maintaining Norms schema, there were significant differences among the universities [$F(2,583) = 21.915$, $p < .001$, $\eta^2 = .26$]. Yüzüncü Yıl University students have higher scores than both İstanbul University and Boğaziçi University, and İstanbul University students have higher scores than Boğaziçi University students. For Post-Conventional schema, it was found statistically significant differences among the universities [$F(2,583) = 24.916$, $p < .001$, $\eta^2 = .28$]. Boğaziçi University has higher scores than both İstanbul University and Yüzüncü Yıl University; İstanbul University students have higher scores than Yüzüncü Yıl University students.

For Personal Interest schema, no significant difference was found among the students' departments [$F(3,583) = 2.317$, $p > .05$, $\eta^2 = .11$]. For Maintaining Norms schema, significant differences were found among the students' departments [$F(3,583) = 12.479$, $p < .001$, $\eta^2 = .25$]. Pre-service Elementary Teachers (PET) have higher scores than Engineering/Pharmacy, other Social Sciences, and Psychology students; Engineering/Pharmacy students have higher scores than other Social Science and Psychology students. For Post-Conventional schema, significant differences were found among the students' departments [$F(3,583) = 12.662$, $p < .001$, $\eta^2 = .25$]. The other Social Science and Psychology students have higher scores than Engineering/Pharmacy and PET, and Engineering / Pharmacy students have higher scores than PET.

Male and female students did not differ in terms of Personal Interest scores [$t(582) = -1.077$, $p > .05$, $\eta^2 = .05$]. For Maintaining Norms, males had higher scores than female students [$t(582) = -2.256$, $p < .05$, $\eta^2 = .25$]. In post conventional schema, female students had higher scores than male students. [$t(582) = 4.294$, $p < .01$, $\eta^2 = .09$, $\eta^2 = .73$].

The relationships between father-mother education level and schema scores were also investigated. While it was not found any relationship

between father education level and schemas, it was found a negative significant relationship between mother education level and maintaining norms schema ($r=-.22, p < .01$) and positive significant relationship between mother education level and post-conventional level ($r=.16, p < .05$).

Results

For three schemas obtained from the DIT, the values of alpha and test-retest correlation coefficient ranged from .58 to .60 and from .53 to .57 respectively. When we keep in view of using a short version of the DIT (Rest et al., 1997), homogeneous sample (Thoma, 1986), and difficult structure of the instrument, it can be thought that the values of reliability are in plausible levels. In the present study, to establish validity of the scale, both face and content validity (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008) were considered by the researchers. The DBT were examined by both Turkish and English language experts. Moreover, the contents of the instrument were examined by educational and social psychologists.

In Neo-Kohlbergian approach (Rest et al., 1999; 2000), moral reasoning develops as "schema using" instead of "distinctive stage transitions". When the individuals' moral reasoning develops, the low stage schema scores decrease and the high stage schema scores increase (Thoma, Barnett, Rest, & Narvaez, 1999). Therefore, the negative correlation values among the schemas obtained from the present study support the theoretical structure of Schema theory.

In the current study, there was not any significant relationship between the schemas of the DIT and participants' age and educational level (grade). However, most research studies claim that there is a significant positive relationship between moral reasoning and students' age and education level (e.g., Gielen, 1996; Martin et al., 1977; Moon, 1986; Rest, 1975; Rest et al., 1978; Rest et al., 1999; Rest et al., 2000; White, 1975). The reason of our finding can be stemmed from the restricted distribution of the study group's age and education level.

A significant relationship was found between the participants' schema scores and their universities. Several researchers stated that the moral atmosphere in the institution can affect individuals' moral reasoning (Bebeau, 2002; Gibbs et al., 2007; King & Mayhew, 2002). The participants from Boğaziçi University exhibited higher moral development

schemas. This result may be interpreted that Boğaziçi University provides a variety of social opportunities for the students, and these opportunities lead to using post conventional schema for Boğaziçi University students. Another interpretation may be that most students already in the post conventional level might select Boğaziçi University before the entrance to this university.

The significant relationships between participants' schemas and departments in the university were also found. For Maintaining Norms schema, PET has higher scores than Engineering/Pharmacy, other Social Sciences, and Psychology students; Engineering/Pharmacy students have higher scores than other Social Science and Psychology students. For Post-Conventional schema, the other Social Science and Psychology students have higher scores than Engineering/Pharmacy, and PET; Engineering/Pharmacy students have higher scores than PET. Similar results can be found at literature (e.g., Bernardi, et al., 2004; Cesur, 1997; Moon, 1986). The difference among the departments may be stemmed from the students' pre-existing moral development differences before their undergraduate education. The participants showing higher ability in perspective taking and empathy may select the departments of psychology and social sciences. However, McGeorge (1975) stated that this difference may be stemmed from the people's experiences before starting the university. PET mostly exhibited maintaining norms schema. Since PET learns how the teachers should plan learning and teaching, and how they should construct a disciplined environment in the classrooms during their education, they might make their decisions depending upon maintaining norms.

Most of the studies related to the DIT showed that although the difference is not huge (Stephens, 2009; Walker, 1989; Walker et al., 1987), females exhibited more quantity of post conventional schemas than males (Bebeau, 2002; Cesur, 1997; Gielen, 1996; Ma, 1989; Moon, 1986; Thoma, 1986 and Tolunay, 2001). In the present study, males have higher scores than female students in terms of maintaining norms, and female students have higher scores than male students in terms of post conventional schema. These findings may be interpreted that since females had a higher empathy levels than males (Hoffman, 1993); they had a higher scores in moral development. There are also empirical study findings reporting higher empathy levels for females (Eagly, 1987; Thoma, 1986). Moreover, İmamoğlu and Karakitapoğlu Aygün (1999) reported that

since males traditionally have a job in which they protect social values in Turkish society, they may have higher scores than female students in terms of maintaining norms.

As a last effort, we investigated the relationship between moral development and mother/father education level. While no significant relationship between father education level and schemas was found, a negative significant relationship between mother education level and maintaining norms schema and a positive significant relationship between mother education level and post-conventional level were found. Several researchers noted that parental attitude influences children's moral development (Walker & Hennig, 1999; Walker & Taylor, 1991; White, 2000; White & Matawie, 2004; Yağmurlu, Çıtlak, Dost, & Leyendecker, 2009). According to Reimer (1993), democratic atmosphere in the family provides a healthy moral development for the children. According to the literature, well-educated mothers were found as more democratic (Arendell, 2000), and a negative relationship between parents' socio-economic status and their importance to conformity values was found (Ellis, Lee, & Peterson, 1978). Moreover, according to Kağıtçıbaşı's (1999, 2005) Family Change Model, there is possibly a relationship between parents' attitudes towards raising a child and parents' educational level. In urban regions, while the parents raise a child, harmoniousness and obedience to parent is less-conservative. Children's development of self-determination is a factor that influences the schema of maintaining norms more than the schema of post conventional norms.

Although the DIT provides an objective method (Rest, 1974) to assess moral reasoning, it is criticized by Martin et al. (1977) and Gielen (1986) that the structure of moral reasoning does not clearly separated from the content used in moral reasoning with DIT. Furthermore, several researchers (e.g., Kay, 1982; Rest, 1986; Gielen, 1996) stated that DIT has some restrictions for the implementation.

In conclusion, the Turkish version of the DIT was developed and validated in the present study. Related to the development of a reliable instrument, the alpha and test-retest correlation coefficient values were found in acceptable range; related to development of a valid instrument, face and content validity were established, and with the results of schema analyses, a construct validity of the instrument was also provided. The findings of the current study showed that the DIT can be used in a variety of research areas such as education and psychology in Turkish

context. In further research, the research designs compatible with the present study can be prepared and implemented, thus the developed instrument can have more strong structure in terms of convenience to Turkish language and culture.

References/Kaynakça

- Akkoyun, F. (1987). Empatik eğilim ve ahlaki yargı. *Psikoloji Dergisi*, 6(21), 91-97.
- Arendell, T. (2000). Conceiving and investigating motherhood: The decade's scholarship. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 192-218.
- Bebeau, M.J. (2002). The defining issues test and the four component model: Contributions to professional education. *Journal of Moral Education*, 31(3), 271-295.
- Bernardi, R. A., Metzger, R. L., Bruno, R. G. S., Hoogkomp, M. A. W., Reyes, L. E., & Barnaby, G. H. (2004). Examining the decision process of students' cheating behavior: An empirical study. *Journal of Business Ethics*, 50, 397-414.
- Bulduk, S., & Cesur, S. (1999, July). *Learned helplessness effect on moral reasoning*. Paper presented at the Stress and Anxiety Research Society 20th International Conference. Krakow, Poland.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cesur, S. (1997). *The relationship between cognitive and moral development*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eğeci, S., & Cesur, S. (2002, Eylül). *Ahlaki yargı ile kişilik arasındaki ilişki*. XII. Ulusal Psikoloji Kongresinde sunulan poster, ODTÜ, Ankara.
- Ellis, G. J., Lee, G. R., & Peterson, L. R. (1978). Supervision and conformity: A cross-cultural analysis and parental socialization values. *The American Journal of Sociology*, 84(2), 386-403.
- Froming, W. J., & McColgan, E. B. (1979). Comparing the defining issues test and the moral dilemma interview. *Developmental Psychology*, 15(6), 658-659.
- Gibbs, J. C., Basinger, K. S., Grime, R. L., & Snarey, J. R. (2007). Moral judgment development across cultures: Revisiting Kohlberg's universality claims. *Developmental Review*, 27, 443-500.
- Gielen, U.P. (1996). Moral reasoning in cross-cultural perspective: a review of Kohlbergian research. *World Psychology*, 2(3-4), 313-333.
- Gielen, U., & Lei, T. (1994). The measurement of moral reasoning. In L. Kuhmerker (Ed.), *Kohlberg's legacy for the helping professions* (pp. 61-81). Alabama: Doxa Books.
- Haan, N., Langer, J., & Kohlberg, L. (1976). Family patterns of moral reasoning. *Child Development*, 47, 1204-1206.
- Haskuka, M., Sunar, D., & Alp, İ. E. (2008). War exposure, attachment style and moral reasoning. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39(4), 381-401.
- Herrington, C., & Weaven, S. (2008). Improving consistency for DIT results using cluster analysis. *Journal of Business Ethics*, 80, 499-514.
- Hoffman, M. L. (1993). Empathy, social cognition and moral education. In A. Garrot (Ed.) *Approaches to moral development* (pp. 157-179). Teachers College, Columbia University.
- Holstein, C. B. (1976). Irreversible, stepwise sequence in the development of moral judgment: a longitudinal study of males and females. *Child Development*, 47, 51-61.

- İmamoğlu, E.O. ve Karakitapoğlu Aygün, Z. (1999). 1970'lerden 1990'lara değerler: Üniversite düzeyinde gözlenen zaman, kuşak ve cinsiyet farklılıkları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), 1-22.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). The model of family change: A rejoinder. *International Journal of Psychology*, 34(1), 15-17.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context, implications for self and society. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 20(10), 1-20.
- Kay, S. R. (1982). Kohlberg's Theory of Moral Development: Critical analysis of validation studies with the defining issues test. *International Journal of Psychology*, 17, 27-42.
- King, P. M., & Mayhew, M. J. (2002). Moral judgement development in higher education: Insights from the Defining Issues Test. *Journal of Moral Education*, 31(3), 247.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In B.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). San Francisco: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1973). Stages and aging in moral development. *The Gerontologist*, winter, 497-503.
- Kohlberg, L., & Kramer, R. (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human Development*, 12, 93-120.
- Krebs, D., & Gillmore, J. (1982). The relationship among the first stages of cognitive development, role-taking abilities, and moral development. *Child Development*, 53, 877-886.
- Lind, G. (2009, July). *The moral judgment test*. Paper presented at The Association for Moral Education: 35th Annual Conference. Utrecht University, The Netherlands.
- Ma, H. K. (1989). Moral orientation and moral judgment in adolescents in Hong Kong, Mainland China, and England. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20(2), 152-177.
- Martin, R. M., Shafto, M., & Van Deine, W. (1977). The reliability, validity, and design of the Defining Issues Test. *Developmental Psychology*, 13(5), 460-468.
- McGeorge, C. (1975). Susceptibility to faking of the Defining Issues Test of moral development. *Developmental Psychology*, 11(1), 108.
- Moon, Y. (1986). A review of cross-cultural studies on moral judgment development using the Defining Issues Test. *Behavior Science Research*, 20(1-4), 147-177.
- Nichols, M. L., & Day, V. E. (1982). A comparison of moral reasoning of groups and individuals on the Defining Issues Test. *Academy of Management Journal*, 25(1), 201-208.
- Nisan, M., & Kohlberg, L. (1982). Universality and variation in moral judgment: A longitudinal and cross-sectional study in Turkey. *Child Development*, 53, 865-876.
- Nisbett, N., & Wilson, T. D. (1977). Telling more than we know: Verbal responses to mental processes. *Psychological Review*, 84, 231-259.
- Park, J. Y., & Johnson, R. C. (1984). Moral development in rural and urban Korea. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 15(1), 35-46.
- Reimer, J. (1993). The case of missing family: Kohlberg and the study of adolescent moral development. In A. Garrod (Ed.), *Approaches to moral development* (pp. 93-94). New York: Teachers College Press.

- Rest, J. R. (1975). Longitudinal Study of the Defining Issues Test of moral judgment: A strategy for analyzing developmental change. *Developmental Psychology, 11*(6), 738-748.
- Rest, J. R. (1986). *Manual for the Defining Issues Test*. (3th ed). Minneapolis: Center for the Study of Ethical Development, University of Minnesota, Minneapolis.
- Rest, J. R., Cooper, D., Coder, R., Masanz, J., & Anderson. (1974). Judging the important issues in moral dilemmas: An objective measure of development. *Developmental Psychology, 10*(4), 491-501.
- Rest, J. R., Davison, M. L., & Robbins, S. (1978). Age trends in judging moral issues: A review of cross-sectional, longitudinal, and sequential studies of the Defining Issues Test. *Child Development, 49*, 263-279.
- 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.
- Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. (1999). A Neo-Kohlbergian approach: The DIT and Schema Theory. *Educational Psychology Review, 11*(4), 291-324.
- Rest, J. R. & Thoma, S. J. (1985). Relation of moral judgment development to formal education. *Developmental Psychology, 21*(4), 709-714.
- Rest, J. R., Thoma, S. J., Narvaez, D., & Bebeau, M. J. (1997). Alchemy and beyond: indexing the Defining Issues Test. *Journal of Educational Psychology, 89*, 498-507.
- Schaeffl, A., Rest, J. R., & Thoma, S. J. (1985). Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervention studies using the Defining Issues Test. *Review of Educational Psychology, 55*(3), 319-352.
- Shweder, R. A., Mahapatra, M., & Miller, J.G. (1987). Culture and moral development. In J. Kagan & S. Lamb (Eds.) *The emergence of morality in young children* (pp. 1-90), Chicago and London: University of Chicago Press.
- Stephens, D.G. (2009). *A correlation study on parental attachment and moral judgment competence of millennial generation college students*, Unpublished doctoral dissertation, The Graduate College at the University of Nebraska, Lincoln, Nebraska.
- Thoma, S. J. (1986). Estimating gender differences in the comprehension and preference of moral issues. *Developmental Review, 6*, 165-180.
- Thoma, S. J., Barnett, R., Rest, J., & Narvaez, D. (1999). What does the DIT measure? *The British Journal of Social Psychology, 38*, 103-111.
- Tolunay, A. (2001). *The relationship between religiosity, dogmatism and moral reasoning*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Walker, L. J. (1989). A longitudinal study of moral reasoning. *Child Development, 60*, 157-166.
- 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.
- Walker, L. J., & Hennig, K. H. (1999). Parenting style and the development of moral reasoning. *Journal of Moral Education, 28*, 359-374.
- Walker, L. J., & Taylor, J. H. (1991). Family interactions and the development of moral reasoning. *Child Development, 62*, 264-283.

Walker, L. J., de Vries, B., & Trevethan, S. D. (1987). Moral stages and moral orientations in real-life and hypothetical dilemmas. *Child Development, 58*, 842-858.

Weinreich-Haste, H. (1977). Some consequences of replicating Kohlberg's original moral development study on a British sample. *Journal of Moral Education, 7*, 32-39.

White, C. (1975). Moral development in Bahamian school children: A cross-cultural examination of Kohlberg's stages of moral reasoning. *Developmental Psychology, 11*(4), 535-536.

White, F. A. (2000). Relationship of family socialization processes to adolescent moral thought. *The Journal of Social Psychology, 140*(1), 75-91.

White, F. A., & Matawie, K. M. (2004). Parental morality and family processes as predictors of adolescent morality. *Journal of Child and Family Studies, 13*(2), 219-233.

Yağmurlu, B., Çıtlak, B. Dost, A. ve Leyendecker, B. (2009). Türk annelerinin çocuk sosyalleştirme hedeflerinde eğitime bağlı olarak gözlemlenen farklılıklar. *Türk Psikoloji Dergisi, 24*(63), 1-19.

Copyright of Educational Sciences: Theory & Practice is the property of EDAM- Education Consultancy Limited and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.