Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ile Empati Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Nermin ÇİFTÇİ ARIDAĞ, Asuman YÜKSEL***

Öz

Bu çalışmanın amacı, ahlaki yargı yeteneği ile empatik beceri arasında ilişki olup olmadığını üniversite öğrencileri üzerinde incelemektir. Makalede iki farklı örneklem grubu üzerinde yürütülmüş olan iki araştırmanın bulguları sunulmaktadır. Birinci araştırmaya Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan, 20-29 yaşlarında (ortalama= 22,85) 68 bayan ve 61 erkek öğrenci katılmıştır. Veriler Davis'in Kişiler Arası Tepkisellik Ölçeği ve Lind'in Ahlaki Yargı Testi (MJT) ile toplanmıştır. İkinci araştırma ise Uludağ Üniversitesinin farklı fakültelerinde okuyan 18-30 yaşları arasındaki (ortalama= 22,30) 294 bayan ve 141 erkek öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veriler Dökmen'in Empatik Beceri Ölçeği ve Lind'in Ahlaki Yargı Testi (MJT) ile toplanmıştır. İki ayrı araştırmada da öğrencilerin Ahlaki Yargı Testi puanları ile Empatik Beceri testlerinden aldıkları genel empati puanları arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir. Kişiler Arası Tepkisellik Ölçeği puanları alt ve üst % 27'lik dilimde yer alan öğrencilerin Ahlaki Yargı Testi puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrencilerin "kişisel sıkıntı" alt boyutundan aldıkları puanlar ile Ahlaki Yargı Testi'nin işçiler ikilemine ait puanları arasında negatif yönde .46 düzeyinde ($p>0.01$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Veriler ahlaki yargı ve empati ilişkisini inceleyen ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Bilişsel Ahlak Gelişimi, Ahlaki Yargı Yeteneği, Empati, Üniversite Öğrencileri.

* Yıldız TeknikÜniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi.
** Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Görevlisi.

Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice
10 (2) • Bahar / Spring 2010 • 683-727

© 2010 Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.

Yrd. Doç. Dr. Nermin ÇİFTÇİ ARIDAĞ
Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü, Davutpaşa-Esenler / İstanbul.
Elektronik Posta: nermin_ciftci@yahoo.com; neciftci@yildiz.edu.tr

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler

Çiftçi, N. (2009). Ahlak gelişimi. A. Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 169-215). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Arıdağ, L. & **Çiftçi, N**. (2008, June). *Warm up, game, goal*. Paper presented at the International Designtrain Congress-Trailer II: Designing Design Education, Amsterdam, Netherlands.

Çiftçi, N. (2007, Ekim). *Psikolojik danışmanların ahlaki yargı yetenekleri ve okullarda demokratik ortam yaratmadaki rolleri.* X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan bildiri, Çeşme, İzmir.

Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *1*, 43-77.

Çiftçi, N. (2003). Ahlaki yargı yeteneği ve ahlak eğitimi. H. Hökelekli (Ed.), *Gençlik dönemi ve eğitimi-II* içinde (s. 346-392). İstanbul: Ensar Neşriyat.

Çiftçi, N. (2003). Ahlak psikolojisi. A. Cevizci (Ed.), *Felsefe ansiklopedisi* içinde (c. 1, s. 105-112). İstanbul: Etik Yayınları.

Çiftçi, N. (2001). Ahlaki Yargı Testi MUT'un teorisi ve Türkçe versiyonunun geçerliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1*(2), 295-321.

Öğr. Gör. Dr. Asuman YÜKSEL
Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Görükle / Bursa.
Elektronik Posta: asumanyuksel@yahoo.com

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler

Oğuz, D. N. & **Yüksel, A**. (2010). The effects of coping humour and gender on college adjustment in Turkish freshmen. *Education*, *130*(4).

Yüksel, A. (2009, Ekim). *The role of cultural empathy in cross-cultural counseling***.** Paper presented at the International Congress on Intercultural Dialogue and Education, Uludağ University, Bursa.

Yüksel, A. (2007, Ekim). *İlköğretim ögrencilerinin benlik kavrami, aile ortami ve empati düzeyleri*. 9. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan bildiri, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Yüksel, A. (2004). Empati Eğitim Programının ilkögretim ögrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(2), 341-554.

Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ile Empati Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Nermin ÇİFTÇİ ARIDAĞ, Asuman YÜKSEL

Bireylerin ahlaki yargı ve empati yeteneklerinin gelişimi toplumların gelişimi için önemlidir. Ahlaki yargı ve empati yeteneği gelişmiş bireyler, problemleri şiddet yerine demokratik yollarla çözerler (Lind 2008b). Demokrasi, hoşgörü ve şiddetsiz iletişimde ahlaki yargı yeteneğinin ve empatik becerinin rolü büyüktür. Bunun yanında bireyin ruh sağlığı için de ahlak ve empati önemlidir. Hem ahlaki yargı yeteneği hem empati psikolojik sağlığın göstergeleri arasında görülmektedir. Birçok psikolog ve terapist sağlıklı bireyi tanımlarken ahlaki muhakeme ve empati becerisinin önemini vurgulamıştır (Adler 1969; Fromm, 1947; Horney, 1945; Kalliopuska, 1992; Preston & Wall, 2002).

Hogan ve Emler (1978)'in de belirttiği gibi, *homo sapiens*'in diğer yüksek canlılardan en önemli farkı, alet kullanmasının yanında iş birliğine dayanan sosyal organizasyonlar kurmasıdır. İnsanın iş birliğine dayanan sosyal organizasyonlar kurabilmesini sağlayan en önemli yetenekleri arasında ahlaki muhakeme yeteneği sayılabilir. Birçok filozof ve sosyolog da insan toplumlarının çekirdeğini ahlaki düzenin oluşturulmasında görmektedirler (Durkheim, 1973; Mead, 1962/1934; Rousseau, 2004/1762). Her canlının en önemli dürtüsü hayatta kalmaktır. Hayatta kalma ihtiyacı insanları bir arada yaşamaya yöneltmiştir. Doğduğunda diğer canlılara göre doğa karşısında oldukça dezavantajlı olan insan, hayatta kalabilmek için uzun süre başkalarının bakımına muhtaçtır. Bu nedenle sosyallik insan için aynı zamanda varoluşsal bir gerekliliktir. Sosyal organizasyonlar ve ahlaki bir düzen oluşturması insanın tür olarak

hayatta kalmasını sağlamıştır. Buradan hareketle diyebiliriz ki grup olarak, toplum olarak yaşamamız, ahlaklı ve özgeci olmamız bizim yararımızadır (Changeux, 2002).

Antik çağdan beri uzun ve mutlu yaşamanın yanında, erdemli yaşamın ne olduğu filozofların en önemli tartışma konularındandır. Ahlak, filozofların yanında birçok farklı disiplindeki (psikoloji, pedagoji, sosyoloji, hukuk, teoloji, siyaset bilim) uzmanın önem verdiği konulardan birisidir. Herkes toplumdaki bireylerin ahlaki açıdan gelişmesini ister. Ahlakın ne olduğu, tanımı, kaynağı, göreceli olup olmadığı konusunda tartışmalar çoktur. Ancak her durumda ahlakın toplumlar ve toplumsal yaşamın devamlılığı için çok önemli olduğu tartışılmazdır (Heidbrink, 1991). Piaget ve Kohlberg'in çalışmalarına kadar, ahlaki davranış, insanın ahlaki değerleri içselleştirmesiyle ilişkili olarak görüldüğünden, ahlak konusu -1920'li, 1930'lu yıllarda- öncelikle değerlere odaklı olarak araştırılmıştır.

Bu konuda büyük tartışmalara neden olan, Hartshorne ve May (1930)'in araştırmalarıdır. Onların çalışmaları, beklentilerinin tersine, "dürüst ol, yalan söyleme, aldatma" gibi içselleştirilmiş değerlerin, ahlaki davranışların yordanmasında etkili olmadığını göstermiştir. Araştırmaya katılan çocukların, "hile yapmanın çok kötü, yanlış bir şey olduğunu, asla hile yapmayacaklarını" söylemelerine rağmen, fırsatını bulduklarında, yakalanmayacaklarına inanıyorlarsa diğer çocuklarla aynı olasılıkta hileye başvurabildikleri saptanmıştır. Bu bulgu, araştırmacılar tarafından ahlaki davranışın duruma bağlı olduğu, çocuklar arasında bu açıdan bir sınıflandırma yapılamayacağı şeklinde yorumlanmıştır. Ancak bu yorum, Kohlberg tarafından hatalı bir araştırma modeline dayanan hatalı bir yorum olarak değerlendirilmiştir.

Kohlberg'in (1995/1968, s. 16), değerlerin içselleştirilmesi yerine bilişsel ahlak gelişimi kuramına dayanan araştırma modelinde, Hartshorne ve May'in araştırmalarındaki çocukların hileye başvurma davranışları, ahlaki yargının olgunluk düzeyi ile ilişkilendirilerek, daha isabetli bir açıklama olanağı sunulmuştur: Kohlberg'in modeline göre, geleneksel düzeyde bulunan (aynı grup) deneklerin yarısı hileye başvururken, prensipler düzeyindeki deneklerin sadece % 11'inin hileye başvurdukları gözlenmiştir.

Bilişsel Gelişim Kuramına Göre Ahlak ve Ahlaki Yargı

Evrensel değer ve doğruların olduğu görüşünden hareket eden Kohlberg'e göre ahlak, bireyin kendisinin belirlediği -evrensel ilkelerle de örtüşebilecek- ilkelere göre yargıda bulunması, kararlar alması ve onlara uygun davranabilmesi yeteneğidir. Diğer bir ifadeyle ahlak, hakhaksızlık, doğru-yanlış konularında bilinçli bir yargılama ve karar vermeyi ve alınan karar doğrultusunda davranmayı da kapsayan bilişsel bir yapıdır (Kohlberg, Levine & Hewer, 1996/1984).

Kohlberg (1995/1968)'e göre, ahlaki bilinç ve ahlaki davranış anlamındaki ahlak kavramı, toplumsal ahlakın birey tarafından yeniden oluşturulması şeklinde anlaşılmalıdır. Ahlaki bilinç ve ahlaki davranış, birey ve toplum karşılıklı etkileşim süreci içindeyken gelişir. Ahlaki bilinç, ahlaki yargı yeteneğinde somutlaşmıştır. Kohlberg'e göre (1986) ahlaki yargımız, farklı kişiler tarafından temsil edilen taleplerin birbiriyle çatıştığı durumlarda bize ne yapmamız gerektiğini söyler. Ona göre ahlaki muhakeme ve yargı yeteneği, insana başka insanlarla ilişkisinde ahlaki bir pozisyon üstlenebilmesine olanak verererek sorumlululuk sahibi, başkalarına yardıma açık, dayanışmacı, özgeci tutumlar sergilemesini etkiler.

Kohlberg, Piaget'nin bilişsel ahlak gelişimi kuramından hareketle geliştirdiği ahlaki yargının gelişimi kuramıyla, ahlak psikolojisi araştırmalarında yeni bir çığır açarak, ahlak konusunun araştırılmasında çok önemli bir yöntem sağlamıştır (Reed & Stoermer, 2008; Turiel, 2008). Bilişsel ahlak gelişimi yaklaşımı, psikolojideki en önemli ahlak gelişimi kuramı olmuştur. Ahlaki muhakeme biçimlerinin ahlaklılığın temeli olduğunu iddia eden Kohlberg, sonraki tüm teoriler için mihenk taşı olarak hizmet vermiş olan teoriyi oluşturmuştur (Matarazzo, Abbamonte & Nigro, 2008).

İnsanların ahlaki ikilemlerle karşılaştıklarında ahlaki yargılamalarını nasıl yaptıklarına odaklanan Kohlberg'in modelinde, ahlaki gelişimin yapısı hiyerarşik ve değişmez basamaklar düzeninde betimlenmiştir. Ahlaki gelişim sürecinde, insanların bencil ve çıkarcı bir bakış açısından karşılıklı dayanışma ve başkalarına olgun bir ilgi gösterme noktasına doğru geliştikleri ileri sürülmüştür. Bu noktada, ahlaklılık adalet duyarlılığı ile karakterize olmuştur. Ahlaki gelişim, çocukluktan yetişkinliğe doğru her biri kendi içinde iki basamağı içeren, üç düzeyde gelişen yapısal bir modelde açıklanmıştır (Kohlberg, 1974). Ahlaki yargının gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası olarak gruplandırılan düzey-

lerinde, sırasıyla altı basamak bulunmaktadır. Her bir basamak insanların ahlaki ikilemleri, giderek daha nitelikli bir muhakeme yeteneği biçiminde yargılamaları için bilişsel bir olanak vermektedir (basamakların içeriğinin detaylı açıklaması için bk. Çiftçi, 2003a, 2003b, 2009; Gielen, 1996; Kuhmerker, Gielen & Hayes, 1996).

Kohlberg'e göre, bu basamaklar değişmez bir süreci hedefler ve izler. Yeni bir basamak öncekini yerinden eder, çünkü ahlaki problemlerin daha gelişmiş bir yapıdaki bilişsel çözümünü sağlar. Gelişim sürecinde hiç bir basamak atlanmaz ve öncekine geri dönülmez. Ahlaki gelişimin bittiği düzey bireylere göre farklılık gösterir. Fakat en üst düzeye sadece çok az insan ulaşır. Kohlberg, ahlak gelişimi için iki faktörü sorumlu görmektedir: Bilişsel yeteneklerin artması -ki bu ahlaki muhakemenin gelişimini sağlayan ahlaki yargının ve ardından gelen davranışın temelidir- ve sosyal etkileşimle kazanılan perspektif alma süreci (Kohlberg & Candee, 1996/1984). Kohlberg'i destekleyen Lind'de perspektif alma, rol alma, sorumluluk üstlenme deneyimlerinin önemini vurgulamakta ve de problemleri, ikilemleri Konstanz İkilem Tartışmaları Yöntemi (KDDM) ile tartışmanın ahlaki yargı yeteneğindeki gelişimi açıklayan faktörler olduğunu ileri sürmektedir; araştırmalarında ahlaki yargı yeteneğinin okul öncesinden itibaren yapılan ikilem tartışmalarıyla geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır (Lind 2000; 2008a; 2008b).

Kohlberg'in teorik modeli rasyonel bir modeldir, ancak duyguların önemi reddedilmez, insan onuruna saygı ya da insanlar arası sorumluluk söz konusu olduğunda duyguların rol oynadığı kabul edilir. Ancak ona göre duygular bilişsel süreçlerde yapılanmışlardır. Bilişsel olarak yapılanmış bir duygu, yeri geldiğinde kurbana duyulan empati, ezene duyulan hınç, başkalarının iyiliği için çalışma ve sorumluluk alma biçiminde kendini dışa vurabilir (Kohlberg & Kramer, 1996/1969; Regenbogen, 1984).

Kültürler arası karşılaştırmalı araştırmalarda, evrensellik ve ahlaki gelişimin basamaklı akışının değişmezliği varsayımlarını destekleyen sonuçlar bulunmuştur. Birçok kültürde, son çocukluktan erken ergenliğe kadar olan aralıkta, araçsaldan (basamak 2) kişiler arası ilişkilere (basamak 3) doğru giden bir yönelim bulunmuştur (Matarazzo et al., 2008). Birçok yazar, gelenek üstü düzeyin gerçekten bir gelişimsel basamak olmadığına, ama ahlaki yargının temelinde yatan ilkelere metabilişsel bir refleksiyon olduğu konusunda hemfikirdir (Matarazzo et al., 2008; Puka, 1986). Garz (1998) ise gelenek üstü düzeye ulaşabilmek için, karmaşık bir toplumda ve yüksek kültürel bir düzeyde yaşamanın gerekliliğini vurgulamaktadır.

Bilişsel ahlak gelişimi kuramının Almanya'daki önemli temsilcilerinden olan ve ahlaki gelişimde "dual aspect" modelini geliştiren Georg Lind (2003, s. 11)'e göre, "ahlaki yargı yeteneği, insana yaşamını biçimlendirme fırsatı veren özel bir yetenektir. Bu yeteneği sayesinde insan dışardan ya da içsel dürtülerden gelen uyaranlara körü körüne tepki vermek yerine gerçek eylem durumunda ilkönce düşünme ve belli bir davranış şeması oluşturduktan (yargılama sürecinden) sonra eylemde bulunma olanağına sahiptir. Böyle bir düşünsel işlemden geçen, içsel müzakereye dayanan eylem şeması aynı zamanda toplumsal yaşama karşı da ahlaki sorumluluk içermek zorundadır. Bu açıdan, ahlaki yargı yeteneğinin özellikle gerekli olduğu diğer bir yer de, ahlaki sorumluluk içerenle -'iyi'ye yönelik olanla- özdeşleşebilmek ve bunun zıddından -ahlaki sorumluluk içermeyenden- kaçınabilmeyi ayırdetme becerisinin gerektiği durumlardır."

Kohlberg'in ahlak gelişimi modelinin etkisinde yapılan araştırmaların sayısı, psikoloji ve pedagoji alanlarında sayılamayacak ölçüdedir. Kohlberg'in kuramı sadece araştırmaları değil, aynı zamanda birçok okul reformu projesini de etkilemiştir. Kohlberg'in kendisi de "just-community school" adlı ahlak eğitimi modelini geliştirmiştir (Kohlberg, 1986). Ahlak gelişimi kuramı sadece psikoloji ve pedagojinin araştırma dünyasını etkilemekle kalmamış aynı zamanda filozofları, sosyologları, hukuk bilimcileri, teologları da etkilemiş ve onlar da teoriyi kavramaya, aydınlatmaya ve geliştirmeye çalışmışlardır.

Bu kapsamda teoriye yapılan eleştirilerle yeni araştırma model ve yaklaşımları ileri sürülmüştür. Oser ve Althof (2001, s. 183) ahlak gelişimi teorisine ilişkin değerlendirme ve eleştirileri üç grupta ele almaktadırlar: *(i)* Kadın ve erkeğin farklı ahlaki yönelimlerinin olup olmadığı konusu. *(ii)* Ahlaki yargı ve ahlaki eylem arasındaki ilişkiye dair sorgulamalar; yargı ve eylem arasındaki kopukluk ya da uyumsuzluk. *(iii)* Altıncı basamağın karakterine ilişkin tartışmalar.

Kohlberg (1974/1969)'e göre, ahlaki gelişim beynin olgunlaşmasına paralel olarak oluşan basit bir gelişim değildir. Ahlaki gelişim için "rol alma" yaşantıları ve bir problemi farklı perpektiflerden görebilmek önemlidir. Rol alma ahlaki muhakemeyi ilerletir; ahlaki muhakeme de ahlaki yargıyı harekete geçirir.

Kohlberg'in bilişsel kuramdaki devrimi 1980'li yıllara kadar olgunlaşarak devam etmiştir. Ancak bundan sonra birçok araştırmacı bilişsel ku-

ramı tamamlayacak olan "duygusal devrimden" söz etmeye başlamıştır. Kohlberg'in ahlaki muhakemeye odaklanması, ahlaki duyguların görmezden gelinmesi şeklinde yorumlanmıştır (Greene & Haidt, 2002).

Evrim psikolojisinin bulguları ve primatoloji, insandaki ahlaklılığın kökenini, bilişsel yeteneklerle bağlantılı olarak büyüyen -başkalarının esenliğine ilgi, özgecilik, sempati, iş birliği, utanma duyguları, minnet ve intikam gibi- birçok duygu ile açıklama eğilimindede iken (Pinker, 1997); 1990'lı yıllardaki bu duygu devriminin ardından duygu ile muhakemenin bütünleştirilmesi arayışları başlamıştır (Haidt, 2001). Beyin nörolojisi araştırmaları ile beynin hangi bölgesinin ahlaki yargıda önemli rol oynadığına dair beyin incelemeleri yapılmakta ve bazı bölgelerin etkinliğine işaret edilmektedir (Prehn et al., 2006). Bazı bulgular bir yandan duyguların önemini gösterirken, diğer yandan da ahlaki muhakemenin ahlaki yargıda dar ama anlamlı bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Greene & Haidt, 2002). Özetle ahlaki basamaklar konseptinden geri dönüş mümkün değildir (Reed, 2008, s. 358). Kohlberg sonrası kuramın takipçisi olan kuramların ardından, günümüzde de hâlâ, yargı ve eylem boşluğunu giderecek bütüncül bir kuram ihtiyacı olduğu vurgulanmakta ve kuramın gelecekte nasıl bir gelişim göstereceğine dair bir fikir veren ve hepsi de bütüncül bir kuram iddiasında olan farklı kuramlar ileri sürülmektedir (Frimer & Walker, 2008; Haste & Abrahams, 2008; Lapsley & Hill, 2008; Narvaez & Vaydich, 2008; Reed, 2008). Ahlak konusunun araştırılmasında gelecekteki yönelimin temel çatısını gösteren bütün bu kuramlar ve bunların doğrultusunda yapılacak araştırmalar bilişsel ahlak gelişimi kuramındaki ilermenin yönünü belirleyecektir.

Empati

Empati, bu konuda çalışanlar tarafından farklı şekillerde tanımlanması nedeniyle tanımı üzerinde çok tartışılan bir konudur. Bazı yazarlar empatiyi temel bir bilişsel fonksiyon olarak düşünmüş ve karşısındakinin duygusunu anlama ve belirleme süreci olarak tanımlamışlardır (Barnett, 1990; Borke, 1971). Bazı yazarlar ise empatiyi duyuşsal bir tepki olarak ele almış ve bireyin karşısındaki kişinin hissettiklerinin aynısını hissetme yeteneği olarak tanımlamışlardır (Bernadett-Shapiro, Ehrensaft & Shapiro, 1996; Feshbach & Roe, 1968; Mehrabian & Epstein, 1972). Bazı yazarlar da empatiyi tanımlarken bilişsel ve duyuşsal yönü bir ara-

da kullanmışlardır (Davis & Franzoi, 1991; Eisenberg & Strayer, 1990; Hoffman, 1987).

Empatide bilişsel ya da duyuşsal süreçlerden hangisinin etkili olduğuna ilişkin yapılan tartışmaların ardından, empatinin oluşumunda her iki sürecin de etkili olduğu konusunda görüş birliğine varılmıştır. Bugün empati, çeşitli duyuşsal ve bilişsel süreçlerin karşılıklı olarak birbirini etkilemesinden kaynaklanan uyumlu bir duyuşsal tepki olarak kavramlaştırılmıştır (Eisenberg & Strayer, 1987; Feshbach, 1997; Hoffman, 2000). Bu duyuşsal ve bilişsel süreçlerin derecesi ve niteliği araştırmacıya göre değişebilir, fakat empatinin "*ben-sen*" ayrımının başarılmasına ve duygusal tepki verme becerisine bağlı olduğu konusunda bir görüş birliği vardır. Yaşla beraber artabilen empati aynı zamanda öğretilebilir bir beceridir (Yüksel, 2004).

Eisenberg ve arkadaşları empatinin, birçok dolaylı duygusal durumdan biri olduğu görüşündedirler. Empatiyi, diğerinin duygusal durumu ya da koşuluyla uyumlu ve bu durumdan kaynaklanan duygusal bir tepki olarak tanımlamışlardır (Eisenberg, 1986; Eisenberg et al., 1989).

Hoffman (2000), empatiyi olumlu sosyal davranışın (prososyal davranış) birincil arabulucusu olarak görmekte ve empatinin ahlaki davranışta da geniş bir arabuluculuk rolü oynadığını belirtmektedir. Hoffman empatiyi, bir duyguyu başkasının yaşadığı şekilde hissetme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Ona göre empati, kişinin kendi içinde bulunduğu durumdan çok diğerinin durumuna daha uygun, dolaylı duygusal bir tepkidir.

Davis (1983, 1996), empatiyi çok boyutlu olarak ele almıştır. En genel anlamıyla bir kişinin gözlenen yaşantılarına karşı gösterilen kişisel reaksiyonlar (tepkiler) olarak tanımlamıştır. Empatinin bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarının olduğunu belirtmiştir. Bilişsel empati tepkisiyle duygusal empati tepkisi arasındaki farkı şu şekilde açıklamıştır: Duygusal empati, diğerine ilgi göstermeyi kapsayan duygusal yaşantıya dayalı bir tepki iken bilişsel empati duygusal yaşantı olmadan diğerinin sıkıntısını anlamadır. Davis, empatik ilgi, hayal gücü, kişisel sıkıntı, perspektif alma olmak üzere dört çeşit empatik tepkiden söz etmektedir: Empatik ilgi (*empathic concern*); zor durumda olan başkalarına karşı ilgi, şefkat ve sıcaklık duyguları göstermeyi ifade eder. Empatik ilgi, özellikle kendinden ziyade başkalarına yönelmiş bir duruma duygusal bir tepkiyi gösterir. Hayal gücü (*fantasy*); kitaplar, filmler ve oyunlardaki hayalî karakterlerin duygularını ve davranışlarını kendine mal etme veya onlarla

özdeşleşme eğilimlerini ifade eder. Hayal gücü yüksek olanlar duygusal tepkilere karşı daha duyarlıdır. Duygusal tepkilerden daha kolay etkilenirler. Kişisel sıkıntı (*personal distress*); başkalarının olumsuz yaşantılarına karşı gösterilen kişisel rahatsızlık ve endişe duygularını ifade eder. Bakış açısını alma (*perspective taking)*; bir başkasının bakış açısını benimseme eğilimini ve bazı şeyleri başkalarının bakış açısından görebilmeyi ifade eder. Bir başkasının bakış açısını alma yeteneği, başkalarının davranışlarını ve tepkilerini anlamada kişiye yardımcı olur. Kişiler arası ilişkilerin daha düzgün ve tatmin edici olmasını kolaylaştırır.

Empatik ilgi ve kişisel sıkıntı tepkileri empatinin duygusal boyutunu yansıtırken bakış açısını alma ve hayal gücü bilişsel boyutunu yansıtmaktadır (Davis, 1983).

Davis, her tepki türünün ayrı ayrı çalıştığını ve empatik tepkinin farklı bir boyutunu gösterdiğini belirtmektedir. Hem bilişsel hem de duygusal empatik tepki ahlaki muhakemeyi başlatabilir, ancak her biri için farklı mekanizmalar söz konusudur. Empatik ilgi tepkisinin diğerlerinin yaşadığı sıkıntıyı azaltmayı motive ettiği, kişisel sıkıntı tepkisinin ise diğerleri yerine sadece kişinin kendi yaşadığı sıkıntıyı azaltmaya yardım ettiği bulunmuştur (Batson, O'Quin, Fultz, Vanderplas & Isen, 1983). Bu da gösteriyor ki farklı empatik tepki türleri, ahlaki davranış ya da muhakemede de aynı etkiye sahip değildir.

Empati sosyal becerilerin önemli bir bileşeni olmasının yanı sıra prososyal gelişim için de çok önemli bir faktördür (Eisenberg-Berg & Mussen, 1978; Hoffman, 1975, 1978; Batson & Shaw, 1991). Aynı zamanda ahlaki bakış açısını benimseyebilmek için de gerekli bir beceridir (Grief & Hogan, 1973). Tanımı nasıl olursa olsun, empati olumlu kişiler arası ilişkileri desteklemekte ve ahlaki davranışlara katkıda bulunmaktadır (Eisenberg et al., 2002; Hoffman, 2000; Tangney, 1991).

Ahlak ve Empati

Ahlaki yargının gelişiminde empatinin rolünü araştırmak, empatinin ahlaki yargı ve yardım davranışının önemli bir öncüsü olduğu inanışından dolayı, araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Duygu ve empati, ahlak ve ahlak gelişimi alanında yaygın araştırma konularındandır (Gibbs, 1991; Hoffman, 1987, 1994). Hoffman (1987) kapsamlı bir ahlak teorisinin empatiyi içermesinin önemine dikkat çekmekte ve ahlak ilkelerinin seçiminde duygunun, empatinin, sosyallaşmenin ve durumsal ipuçlarının önemini vurgulamaktadır. Çoğu ahlak gelişimi teorisyeni için, ahlaki de-

ğer ve ilkelerin gelişmesi empatik tepki olarak da ifade edilen perspektif alma becerisini gerektirmektedir. Perspektif alma becerisi kişinin kendi ihtiyaçları yerine diğerlerinin ihtiyaçlarına odaklanabilmesi için gerekli bir beceridir (Damon, 1999; Eisenberg, 1987, 2000; Haidt, 2001, 2003; Hoffman, 1976; 2000; Gibbs, 1987, 2003; Lind, 1993; Lind, 2000; Lind, 2002; Pizarro, 2000; Pizarro & Bloom, 2003). Pizarro (2000), ahlaki muhakeme için bilişin yeterli olduğu ve de duyguların ahlaki muhakeme sürecini engelleyeceği, görüşüne itiraz ederken, potansiyel ahlaki ikilemlerin empati gibi duygular yoluyla ortaya çıktığını belirtmektedir. Ona göre, duygular işin içine girdiğinde ahlaki muhakeme ve ahlaki davranış arasındaki uygunluk artacaktır. Perspektif alma ve diğerleriyle empati kurma becerisi olmadan bir kişinin ahlaki yargıda yüksek düzeylere ulaşmayı başarması mümkün görünmemektedir.

Empatik tepki ahlak gelişimiyle ilgili görülse de (Eisenberg, 1987, 2000; Haidt, 2001, 2003; Hoffman, 1976, 2000; Gibbs, 1987, 2003; Pizarro, 2000; Pizarro & Bloom, 2003) ahlaki muhakeme için yeterli değildir. Empatik tepki, ahlaki yargıdaki bilişsel süreçlere zarar vermeyecek şekilde düzenlenmelidir. Yani duygular karar verme sürecinde taraflı davranmaya neden olmamalı; adil muhakeme yapabilmeyi engellememelidir.

Ahlaki yargı da tek başına ahlaki davranışı yordamada yetersizdir (Blasi, 1983; Haidt, 2001; 2003; Krebs & Denton, 1997; Krebs & Rosenwald, 1994; Swanson & Hill, 1993; Turiel, 1990). Doris (2002), Turiel (1990) ile Turiel, Smetana ve Killen (1991) ahlaki yargı ve ahlaki davranış arasındaki ilişkide sosyal koşulların rolünü vurgulamışlardır. Ahlaki davranış için ahlaki muhakeme gerekli fakat yeterli değildir. Thoma (2000), ahlaki yargıya ilave olarak duyguların, kişilik özelliklerinin ve çevresel özelliklerin ahlaki davranışla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ahlaki muhakeme daha çok bilişsel becerilere dayanırken ahlaki davranışa empati ve sosyal baskı rehberlik edebilmektedir (Blakeney & Blakeney, 1991). McNeel (1994), Rest ve Narvaez (1991) kolej öğrencilerinde ahlaki muhakemenin perspektif alma ve empatik beceriler artıkça artığını bulmuşlardır; bu da ahlaki muhakemenin gelişmesinde hem bilişsel hem de duygusal bileşenlerin katkısını göstermektedir.

Eisenberg (2000), Pizarro (2000), Hoffman (1976, 1984, 2000) ve Walker (2002) ahlaki yargı için empatinin rolünü bir katalizör olarak görmektedirler. Empati ahlaki yargılarımıza yol gösterebilir (Hoffman, 1994). Birçok teorisyen bu anlamda empatinin ahlaki duygu olduğunu

ileri sürmektedir (Baston, Fultz & Shoenrade, 1987; Behrmann, 2001) Yetişkinler ve öğrencilerin ahlaki gelişiminde empatinin etkilerinin incelendiği yurt dışındaki farklı çalışmalarda empatinin ahlak gelişiminde olumlu etkileri olduğu bulunmuştur (Bowman & Reeves, 1987; Miller, Eisenberg, Fabes & Shell, 1996; Upright, 2002; Verducci, 2000).

Ülkemizde ise ahlak gelişimi ve ahlaki yargı ile empati arasındaki ilişkinin araştırıldığı tek araştırma Akkoyun (1987)'un, üniversite öğrencilerinin ahlaki yargıları ve duygusal empatileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasıdır. Bu araştırmada ahlaki yargı ve duygusal empati arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yurt dışında ahlak gelişiminde olduğu gibi, ahlaki yargı ve empati arasındaki ilişkinin yetişkinlerde ve ergenlerde araştırıldığı araştırmalarda da olumlu ilişkiler bulunmuştur (Eisenberg, 2000; Eisenberg, Carlo, Murphy & Van Court, 1995; Eisenberg et al., 2002; Eisenberg, Miller, Shell, NcNalley & Shea, 1991; Eisenberg-Berg & Mussen, 1978; Haidt, 2001, 2003; Hoffman, 1976; 2000; Kalliopuska, 1983; Pizarro, 2000;). Ergenlerle 11 yıl süren boylamsal araştırmada (Eisenberg et al., 1991) perspektif alma becerilerinin artmasının ahlaki yargıda yaşa bağlı gelişmeleri kolaylaştırdığı bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde; empatik ilgi ve perspektif alma tepkilerinin devam eden ahlaki yargı gelişimini iyi yönde desteklediği ama kişisel sıkıntı tepkisinin ahlaki muhakeme gelişimini engelleyebileceği ortaya çıkmaktadır. Empatik ilgi ve perspektif alma tepkileri bir durumda bireyin sadece kişisel tepki vermesine değil aynı zamanda durumu diğerlerinin bakış açısıyla anlamasına ve algılamasına da imkân vermektedir. Oysa kişisel sıkıntı tepkisinde birey bir durumda kişisel tepki verme eğiliminde olup, o durumu sanki kendi yaşamış gibi etkilenmektedir. Böyle bir durumda bütün ilgisini kendisine odaklamakta ve diğerlerine yardım etmek yerine kendi yaşadığı sıkıntıyı azaltmaya çalışmaktadır.

Shelton ve McAdams (1990) yaptıkları araştırma sonucunda empatinin perspektif alma ve empatik ilgi bileşenlerini ahlaki yargının anlamlı yordayıcıları olarak değerlendirirken kişsel sıkıntı ve fantezi bileşenlerinin anlamlı yordayıcılar olmadığını bulmuşlardır. Kalle ve Suls (1978) "ahlaki muhakeme düzeyiyle duygusal empati arasında olumlu ilişki vardır" şeklindeki hipotezlerini test ettikleri araştırmalarında hipotezleri kısmen desteklenmiştir. Sadece dördüncü basamak ve duygusal empati arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar bu

sonucu, ileri düzey ahlaki muhakemede sadece bilişsel rol-alma becerisinin yeterli olabileceği şeklinde yorumlamışlardır. McDaniel (2007)'in üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmada ise empati ve ahlaki muhakeme arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. McDaniel (2007), ahlaki muhakemeyi etkileyen değişkenleri araştırdığı bu çalışmasında, ahlaki duyguların (empati, suçluluk, utanç) ahlaki muhakemeyle ilişkisi vardır, hipotezini test etmiştir. Araştırma sonucunda test edilen hipotez desteklenmemiştir. McDaniel, ahlaki duygularla ahlaki muhakeme arasında bir ilişki bulunamayışını kullandığı istatistiksel modelin (yapısal eşitlik modeli) yanlış yapılandırılmasıyla ve ahlaki muhakemeyi ölçmek için kullandığı ahlaki muhakeme testinin bu model için uygun olmayışıyla aynı zamanda da bu testin ahlaki muhakemeyi ölçmede yetersiz oluşuyla açıklamıştır.

İlgili alanyazın bölümünde de belirtildiği gibi ahlaki biliş ve duygu arasındaki ilişki önemlidir. Kohlberg'in ardından ahlaki yargı konusunda çalışanlar, ahlaki yargı ve ahlaki eylem arasındaki geçiş üzerinde önemle durmaktadırlar. Bu konudaki çalışmalarda, ahlaki yargıdan eyleme geçiş sürecinde duyguların rolü ön plana alınmaktadır. Ahlaki yargı ve eylem süreçlerini bütünüyle ele alan bir teori oluşturma gereği ileri sürülmektedir.

Ahlaki muhakemede "dual aspect modelini" geliştiren Lind'e göre biliş ve duygu, birbirinden farklı ama birbirinden ayrılamaz önemli yapılardır, nasıl ki topun rengi ve hızını ayrı ayrı değerlendirebilir ama bunu topun hareketinde birlikte gözlemleyebiliyorsak ahlaki yargı ve duyguyu da ayrı ayrı değerlendirebilir, ancak eylem sürecinde birbirinden ayıramayız (Lind, 2003; 2002; 2008a; 2008b).

Ahlaki yargı ve empati ilişkisi, ahlaki yargıdan eyleme geçiş sürecinde duyguların oynadığı rol önemli bulunmakta ve günümüzde de yeni teorik yaklaşım ve araştırma modelleri ile saptanmaya çalışılan önemli bir konudur. Ülkemizde ise ahlaki yargı ve empati konusu yurt dışında incelendiği yoğunluk ve derinlikte incelenmemiştir. Ahlaki yargı ve empati ilişkisi konusundaki çalışmalar da yok denecek kadar azdır. Oysa ahlaki yargı yeteneği ve empati becerisi, bireylerin ruh sağlığında, sağlıklı kişiler arası ilişkiler kurabilmesinde önemli olduğu kadar toplumsal, sosyokültürel gelişimimiz için de çok önemlidir. Bu çalışmanın amacı da kuramsal ve emprik veriler ışığında üniversite öğrencilerinde, ahlaki yargı ve empati becerisi arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkiyi iki farklı empati ölçeği kullanarak incelemektir.

Araştırma ile cevaplanmak istenen problemler şunlardır:

1. Ahlaki Yargı Testi (MUT) ile ölçülen ahlaki yargı puan ortalamaları ile Kişiler Arası Tepkisellik Ölçeği (IRI) ile ölçülen kişiler arası tepkisellik (empati) puan ortalamaları arasında ilişki var mıdır?
2. Ahlaki Yargı Testi (MUT) ile ölçülen ahlaki yargı puan ortalamaları ile Kişiler Arası Tepkisellik Ölçeği'nin alt boyutları (başkasının bakış açısını alma, hayal gücü, empatik ilgi, kişisel stres) ile ölçülen kişiler arası tepkisellik (empati) puan ortalamaları arasında ilişki var mıdır?
3. Ahlaki Yargı Testi (MUT) ile ölçülen ahlaki yargı puan ortalamaları ile Empatik Beceri Ölçeği (EBÖ-B) ile ölçülen empatik beceri puan ortalamaları arasında ilişki var mıdır?
4. Her iki empati ölçeğinden elde edilen puanlar alt ve üst 27'lik gruplara ayrıldığında empati puanları alt ve üst grupta yer alan öğrencilerin empati puan ortalamaları ile ahlaki yargı puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Öğrencilerin "Ahlaki Yargı Yetenekleri" ile "Empatik Becerileri" arasındaki ilişkinin incelendiği bu makalede, iki farklı örneklem grubu üzerinde Ahlaki Yargı ve Empati ilişkisini inceleyen iki araştırmanın bulguları birlikte sunulmaktadır.

Ahlaki yargı yeteneğini ölçmek için, katılımcıların hepsine Lind'in geliştirdiği Ahlaki Yargı Testi (MUT) verilmiştir. Öğrencilerin empati becerilerini belirlemek için, birinci araştırma grubuna Davis'in Kişiler Arası Tepkisellik Ölçeği (Interpersonal Reactivity Index'i: IRI), ikinci gruba ise Dökmen'in Empatik Beceri Ölçeği (EBÖ-B) verilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrenciler ölçekleri kendileri doldurmuşlardır.

Örneklem ve bulgular Kişiler Arası Tepkisellik Ölçeği (IRI) 'nin ve Empatik Beceri Puanları Ölçeği (EBÖ)'nin uygulandığı gruplara göre sırasıyla ayrı ayrı verilecektir.

Örneklem 1

Birinci araştırmanın çalışma grubunu Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan (Rehberlik ve Psikolojik Danışma, İngilizce Öğretmenliği, Bilgisayar Öğretmenliği ve Teknoloji Eğitimi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği) 20-29 yaşları arasında (ortalama= 22,85), 68'i kadın ve 61'e erkek olmak üzere 129 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Anketler öğrencilerin rehberlik derslerinin bitiminde gönüllü olan öğrencilere uygulanmıştır.

Örneklem 2

İkinci araştırmanın örneklem grubunu ise 18-30 yaşları arasında (ortalama= 22,30) Uludağ Üniversitesinin farklı fakültelerinde (Ziraat, Mühendislik-Mimarlık, İktisat, İlahiyat) okuyan ve derslerin sonunda ölçekleri doldurmaya gönüllü olan 294'ü kadın, 141'i erkek olmak üzere 435 üniversite öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Ahlaki Yargı Testi (MUT: Moralischer-Urteil-Test): 1977 yılında Lind tarafından "Üniversitede Sosyalleşme Projesi" kapsamında geliştirilmiştir (Lind, 1978). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi kuramının ahlaki yargıya ilişkin kabulleri MUT'un oluşturulması ve kuramsal geçerliliğinin sınanması için kullanılmıştır (1996/1984). Test, yöntemsel olarak Lind'in deneysel ölçek konseptine dayanmaktadır (Lind, 1982, 1984, 1985 1986, 2003). MUT'nin geçerliliği bilişsel gelişim teorisine dayanan dört ölçme hipotezi (ahlaki anlamlılık, tercihler hiyerarşisi, lehte-aleyhte argümanların eş değerliliği, quasi-simplex-struktur) ile test edilmektedir (detaylar için bk. Çiftçi, 2001a, 2001b; Lind, 2008a). İki ikilem ve 26 maddeden oluşan testten elde edilen biliş puanları (cognisyon= C-değeri) sıfır ile 100 arasında değişmektedir. Test, ikilem yaşanılan bir hikâye ile başlamakta ve ardından testi dolduran kişinin de ikilem yaşamasına neden olacak bir soru (Sizce davranışları doğru mudur/yanlış mıdır?) ile devam etmektedir. Lind (1986), testi okuyan kişinin bu şekildeki ikilem yaşama ve bu ikilemi bir şekilde çözmek zorunda kalması durumunu deney durumu olarak nitelendirmekte ve bu ikilem durumunun sadece bir kez o anda çözümlenebileceğini ileri sürmektedir. Daha sonra Kohlberg'in ahlaki basamaklarına dayanan, hikâyedeki kişilerin yaptığı davranışı doğru

bulan (altı lehte) ve yanlış bulan (altı aleyte) gerekçelendirme tipinden oluşan 24 cümle yer almaktadır. Bu biçimi ile test, üç faktörlü (6.2.2) bir dizayna sahiptir: Basamaklar, ikilemler, lehte ve aleyhte argümanlar. Ahlaki Yargı Testi (MUT) ile bilişsel/yapısal ve içerik/duygu ve modal puan olmak üzere esas olarak üç puan türü hesaplanabilmekte ancak öncelikle bilişsel puan hesaplanmakta ve kullanılmaktadır. Test ile ayrıca ikilemler ayrı ayrı hesaplanabilmekte, işçiler ve doktor ikilemine göre ayrı ayrı bilişsel ve duygu puanları elde edilebilmektedir. Bu çalışmada analizler bilişsel puanlara göre (genel C değeri; işçiler ve doktor ikilemleri için ayrı ayrı C değerleri) yapılmıştır. Testin Türkçesinin geçerliliği Çiftçi (2001a) tarafından doktora tez çalışması kapsamında yapılmış ve daha sonra örneklem grubu genişletilerek yeniden geçerlik analizleri yapılmıştır (Çiftçi, 2001b). Bulgular, Lind'in testin geçerliliği için ileri sürdüğü hipotezlerle tutarlı bulunmuştur.

Kişiler Arası Tepkisellik Ölçeği (IRI): Davis (1980)tarafından geliştirilen Kişiler Arası Tepkisellik Ölçeği'nin (KATÖ), Türkçesinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Özbay ve Yıldırım (2005) tarafından yapılmıştır. Empati kurma eğilimini, kişiliğin bir boyutu olarak ele alan Davis, ölçeği empatik duyarlılığa sahip kişilerin kişilik özelliklerini dikkate alarak hazırlamıştır. KATÖ, toplam 28 maddeden ve her biri yedi itemden oluşan dört alt boyutlu kendini ifade ölçeğidir. Ölçeğin bütününden genel bir empati puanı ile birlikte her bir alt ölçekten de ayrı ayrı puanlar elde edilmektedir. Bunlar, "Bakış Açısını Alma" (Perspective Taking-PT),"Hayal Gücü" (Fantasy-F), "Empatik İlgi" (Empathic Concern-EC) ve "Kişisel Sıkıntı" (Personal Distress-PD) alt ölçek puanlarıdır. Bakış Açısını Alma alt ölçeği, başkasının bakış açısını benimseme eğilimlerini ve bazı şeyleri başkalarının bakış açısından görebilmeyi ölçer. Bu alt ölçeğe ait örnek bir madde şudur: "Bazen olayların arkadaşlarımın gözünde nasıl gözüktüğünü hayal ederek onları daha iyi anlamaya çalışırım." Hayal Gücü alt ölçeği; kitaplar, filmler ve oyunlardaki hayalî karakterlerin duygularını ve davranışlarını kendine mal etme eğilimini ölçer. Örneğin, "Bir romandaki karakterlerin duygularından gerçekten önemli ölçüde etkilenirim." Empatik İlgi alt ölçeği, başkalarına karşı hissedilen ilgi, şefkat ve sıcaklık duygularını ölçer. Örneğin, "Sık sık benden daha talihsiz insanlara karşı hassasiyet ve şefkat duyguları taşırım." Kişisel Sıkıntı alt ölçeği ise başkalarının olumsuz yaşantılarına karşı gösterilen kişisel rahatsızlık ve endişe duygularını ölçer. Örneğin, "Gergin duygusal bir durumun içinde olmak beni korkutur."

Tercümesi yapılan Kişiler Arası Tepkisellik Ölçeği maddelerinin anlaşılabilirlik düzeylerini kontrol ettirmek amacıyla alana ilişkin üç uzman görüşünden yararlanılmıştır. Öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve ölçeğin geçerliliği sağlanmıştır. Ölçek Likert tipinde 0-4 arasında derecelendirmeyi gerektirmektedir. 0= beni hiç tanımlamaz/ bana uygun değil, 1= beni kısmen tanımlar, 2= kararsızım, 3= beni oldukça tanımlar, 4=b eni çok iyi tanımlar/bana tamamen uygun. Kişiler Arası Tepkisellik Ölçeği'nin güvenirlik çalışması 464 kişilik bir örneklem grubu üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin dört alt boyutuna ilişkin madde sayıları ve iç tutarlılık güvenirlik kat sayıları sırasıyla şöyledir: Fantazi (madde sayısı: 7, α=.70), Empatik İlgi (madde sayısı: 7, α= .75), Bakış Açısı Alma (madde sayısı: 7, α=.63), Kişisel Stres (madde sayısı: 7, α= .70) olarak bulunmuştur. Ölçeğin genel iç tutarlılığına bakılmış ve güvenirlik kat sayısı α= .70 olarak bulunmuştur (Özbay & Yıldırım, 2005). Ölçeğin bu araştırmada elde edilen iç tutarlılık kat sayıları ise şu şekildedir: Fantazi (&=.80), Empatik İlgi (&=.86), Bakış Açısını Alma (&=.80), Kişisel Sıkıntı (&=.77). Ölçeğin genel iç tutarlılık kat sayısı ise &=.91 olarak bulunmuştur.

Empatik Beceri Ölçeği B Formu (EBÖ-B): Dökmen (1990) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin test tekrar test güvenirliği. 83 bulunmuştur. Geçerlik çalışmasında ölçek üniversite öğrencilerinden bir gruba ve bir grup psikoloğa uygulanmıştır. İki grubun puan ortalamaları arasında psikologların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=8.15$, $ss=46$, $p<0.001$). Ölçek daha ziyade danışma becerisini ölçmeye odaklanmıştır. Ölçek, günlük yaşamla ilgili kısa paragraflarla ifade edilmiş altı farklı kişinin yaşadığı problem durumuna ilişkin ifadelerinden oluşmaktadır. Ölçeğin bu formunda verilen her bir durumun altında bu durumdaki kişiye söylenebilecek 12 empatik tepki cümlesi bulunmaktadır. Günlük yaşamla ilgili verilen her bir durum için 12 empatik tepki, toplam 72 empatik tepki yazılı olarak deneğe sunulmaktadır. Bireylerin 12 tepki cümlesinin içinden kendisi için birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü derecede önemli olan tepkileri seçmeleri istenmektedir. Bunun yanı sıra deneklerin "problemle ilgisiz" tepkiyi de bulmaları istenmektedir. Bu, bireylerin dikkatini kontrol etmek amacıyla konmuştur. Ölçekte toplam 6 tane ilgisiz tepki bulunmaktadır. Bireylerin her bir probleme ilişkin seçtikleri 4 tepki puanlanmakta ve testin tamamından yani toplam 24 tepkiden aldıkları toplam puan dikkate alınmaktadır. Puanın yüksek olması empati becerisinin yüksek oldu-

ğunu, düşük olması ise becerinin düşük olduğunu göstermektedir. Eğer denek, durumlara ilişkin belirlenen ilgisiz tepkilerden bir tanesini bile seçerse ölçeği yeterince okumadığı gerekçesiyle formu değerlendirmeden çıkartılmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 220'dir.

İşlem ve Analiz

Ölçekler, gönüllü öğrencilere gruplar hâlinde uygulanmıştır. Araştırmalardan elde edilen verilerin analizinde, aritmetik ortalama, standart sapma dağılımları incelenmiş ve ilişkilerin analizinde korelasyon analizi yapılmıştır. Veriler SPSS 15 paket programında analiz edilmiştir.

Bulgular

I. Araştırma Bulguları

Ahlaki Yargı Yeteneği ile Kişiler Arası Tepkisellik İlişkisinin İncelenmesi: Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneği puan ortalamaları 17,65; Kişiler Arası Tepkisellik puan ortalamaları 70,73 olarak hesaplanmıştır (bk. Ek1). Ahlaki Yargı Testi ile toplanan veriler ile Kişiler Arası Tepkisellik Ölçeği ile toplanan verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek amacıyla tek örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1.

Kolmogorov Simirnov Z Testi

Ölçme Aracı	Hesaplanan Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov Z	p
Kişiler Arası Tepkisellik	Hayal Gücü	2.16	.000
	Perspektif Alma	2.93	.000
	Empatik İlgi	3.26	.000
	Kişisel Sıkıntı	1.29	.069
	Toplam Empati	3.78	.000
Ahlaki Yargı Yeteneği	C-Değeri	1.05	.217
	C-Değeri İşçiler	0.84	.473
	C-Değeri Doktor	1.39	.041

Ahlakı Yargı Yeteneği Testi'nin doktor ikilemi ile Kişiler Arası Tepkisellik Ölçeği'nin genel ve alt boyutlarına ilişkin puanların normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında verilerin nonparametrik olarak dağıldığına karar verilerek, Ahlaki Yargı Testi puanları ile Empati Ölçeği (IRI) puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Kendall Testi yapılmıştır. Analiz sonunda anlamlı bir ilişki saptanamamıştır (bk. Tablo 2; Ek2).

Tablo 2.
Ahlaki Yargı Yeteneği ve Kişiler Arası Tepkisillik (Empati) İlişkisi

Ahlaki Yargı Yeteneği		HG	PA	Eİ	KS	Empati
C- Değeri	r	-.01	.04	.05	.00	.03
	p	.84	.52	.35	.97	.58
C- Değeri İşçiler	r	-.02	.09	.07	-.03	.02
	p	.68	.10	.19	.56	.68
C-Değeri Doktor	r	.05	-.04	.03	.05	.06
	p	.36	.48	.58	.34	.26

Kişiler Arası Tepkisellik Puanları Alt Grupta Yer Alan Öğrencilerin Empati Puanları ile Ahlaki Yargı Puanları Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi ile İncelenmesi: Davis'in Empati Ölçeği'nde alt % 27'lik dilime giren öğrencilerin empati puanları ile Ahlaki Yargı Testi'nden aldıkları puanlar arasında ilişkiye bakmadan önce dağılımın normal dağılıp dağılmadığını test etmek üzere tek örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmıştır. Buna göre sadece empati düzeyi hariç ahlaki yargı ve diğer tüm alt ölçeklerde normal dağılım tespit edilmiştir. Buna göre puanlar arasındaki ilişki Peorson Korelasyon Testi ile incelenmiş ve Kişiler Arası Tepkisellik Ölçeği puanları en düşük % 27'lik dilime giren öğrencilerin kişisel sıkıntı (PD) alt puanları ile Ahlaki Yargı Testi'nin işçiler ikilemine ait olan ahlaki yargı puanları arasıda negatif yönde . 46 düzeyinde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($r=-.456$; $p> 0.01$).

Kişiler Arası Tepkisellik Puanları Üst Grupta Yer Alan Öğrencilerin Empati Puanları ile Ahlaki Yargı Puanları Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi ile İncelenmesi: Kişiler arası tepkisellik puanları üst % 27'lik grupta yer alan öğrencilerin puanları ile ahlaki yargı puanları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Testi ile incelenmiş, anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

II. Araştırma Bulguları

Ikinci araştırmada ahlaki yargı yeteneği ile empati yeteneği arasındaki ilişki farklı bir empati ölçeği kullanılarak incelenmek istenmiştir. Araştırmaya katılan 439 üniversite öğrencisine Lind'in Ahlaki Yargı Testi (MUT) ile Dökmen'in Empatik Beceri Ölçeği (EBÖ-B) uygulanmıştır. Verilerin nonparametrik dağıldığı tek örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi ile tesbit edildikten sonra (Tablo 3), Kendall Korelasyon Testi yapılmış, analiz sonucunda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır

Tablo 3.
Kolmogorov Simirnov Z Testi

Ölçme Araçları	Alt Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov Z	p
Ahlaki Yargı Yeteneği	C-Değeri	2.20	.000
	C-Değeri İşçiler	1.54	.017
	C-Değeri Doktor	2.21	.000
Empatik Beceri (EBÖ-B)	Empati	1.74	.005

Tartışma

Ahlaki yargı yeteneği ile empatik beceri ilişkisinin incelendiği bu araştırmada, üniversite öğrencilerinden oluşan iki ayrı örneklem grubuna Lind'in Ahlaki Yargı Testi uygulanmıştır. Empati becerisini ölçmek için ise gruplardan birine Davis'in Kişiler Arası Tepkisellik Ölçeği, diğerine ise Dökmen'in Empatik Beceri Ölçeği uygulanmıştır. Örneklemlerin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiş ve buna göre Pearson ve Kendall korelasyon kat sayıları hesaplanmıştır.

Her iki örneklem grubunda da ahlaki yargı puanları ile empati ölçeklerinden alınan toplam empati puanları arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Ölçeklerin alt boyutları arasında da anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.[1] Toplam empati puanlarının dağılımına göre üst ve alt % 27'lik dilimlerde yer alan öğrencilerin Ahlaki Yargı Testi puanları ile empati puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu analizlerin sonucunda, Kişiler Arası Tepkisellik Ölçeği toplam puanları alt % 27'lik dilim-

1 Bu araştırmanın incelemek istediği problemler arasında yer almamakla birlikte, ilgilenen araştırmacılar için ulaşılan diğer veriler; cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin ahlaki yargı, kişiler arası tepkisellik ve empatik beceri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığıdır. Ayrıca öğrencilerin büyüdükleri yer, okudukları fakülte ve mezun olduklari lise türlerine (düz, meslek, Anadolu) göre ahlaki yargı ve empatik beceri puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

de yer alan öğrencilerin bu ölçeğin "Kişisel Stres" alt boyutu puanları ile Ahlaki Yargı Testi'nin işçiler ikileminden aldıkları ahlaki yargı puanları arasında negatif yönde .46 düzeyinde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (r=-,456; p> 0.01)

Bu araştırmanın bulguları ahlaki yargı ve empati arasında anlamlı bir ilişki olmadığına işaret etmektedir. Bu bulguyu destekleyen yurt dışında ve ülkemizde araştırma bulguları mevcuttur. McDaniel (2007)'in 287 üniversite öğrencisiyle yaptığı araştırmada öğrencilerin ahlaki yargılarını Lind'in Ahlaki Yargı Testi ile empatik becerilerini ise Davis'in Kişiler Arası Tepkisellik Ölçeği ile belirlemiştir. Araştırma sonucunda ahlaki yargı ve empati arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. McDaniel bu sonucun ölçeklerden kaynaklanabileceğini belirtmiştir.

Araştırmanın bu bulgusunun aksine ilgili alanyazın incelendiğinde ahlaki yargı ve empati arasında güçlü bir ilişki olduğunu savunan kuramsal ve deneysel çalışmalar (Eisenberg, 2000; Eisenberg, Carlo et al., 1995; Eisenberg, Guthrie et al., 2002; Eisenberg, Miller et al., 1991Eisenberg-Berg & Mussen, 1978; Haidt, 2001, 2003; Hoffman, 1976, 2000; Kalliopuska, 1983; Pizarro, 2000) mevcuttur. Bizim araştırmamızda ilişki saptanamamasının nedenleri arasında, ölçeklerin yapısı ve örneklem grubunun homojenliğini sayabiliriz.

Ahlaki Yargı Testi (MJT); daha ziyade ahlakın bilişsel boyutunu ortaya koyan rasyonel bir test iken, Empati ölçeklerinde ise duygu boyutu ön planda görünmektedir. Davis'in Empati Ölçeği (IRI)'nin maddelerine bakacak olursak, ölçeğin ve maddelerin yapısı ölçeğin neyi ölçmek istediğini anlaşılır kılmakta ve doğru yanıtın yönü kestirilebilir görünmektedir. Örnek olarak, "Birisi tarafından haksızlığa uğratılmış kimse için üzülmem." cümlesindeki soruya bir katılımcının "Evet benim için tamamen doğrudur, ben haksızlığa uğratılmış birini gördüğümde üzülmem." diyebilmesinin güç olacağını düşünüyoruz. Çünkü böyle bir cümleyi olumlaması durumunda kendisi hakkında nasıl bir değerlendirme yapılacağını tahmin edebilir.

Lind'e[2] göre böyle bir ifadenin ölçeceği amacı tahmin ettiği hâlde bireyin yine de samimiyetle/dürüstlükle gerçeği söyleyebilmesi için ahlaki yargı yeteneğinin ve empati yeteneğinin yüksek düzeyde olması gerekir. Ancak böyle bir durumda katılımcı farklı yanıt verebilir.

Ahlaki Yargı Testi *rasyonel bir test* iken Davis'in ölçeği Likert tipi bir öl-

2 Lind ile araştırma bulguları konusunda N. Çiftçi Arıdağ'ın yaptığı görüşme.

çektir. Dökmen'in ölçeğinde ise öncelikle verilen altı hikâyenin tamamında problem yaşayan kişilerin danışma sürecindeki kendilerini ifade etmeleri söz konusudur. Hikâyelerdeki kişilerin tamamı duygusal sorunlar yaşamaktadırlar. Hikâyedeki kişilerin sosyal statüleri oldukça homojen görümektedir; yaşadığı sıkıntıyı karşısındaki ile konuşurmuşçasına paylaşan kişiler, öğrenci ve ev hanımı, gençler ve öğrenciler, yaş grubu olarak farklılık gözlenmiyor. Ev hanımı ve öğrenci sorunları konu ediliyor. Ölçek özellikle psikolojik danışman adaylarında, danışma becerisi olarak empatik beceriyi ölçmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca hikâyelerin içerikleri de hem üniversite öğrencilerinin problem alanlarına benzeyen hem de öğrencilerin özdeşim kurabilecekleri içeriktedir. Bunların yanında, ölçekte yer alan cümleler, danışma ilişkisindeki danışan-danışman cümlelerine benzemektedir. Ölçeğin farklı statü, yaş, sosyoekonomik düzeydeki normal insanların günlük yaşantılarına ve varoluşsal/yaşamsal problemlerine odaklanmış bir formu geliştirilip, uygulayacının özellikleriyle örtüşmeyen örneklere verecekleri empati puanının arttırılması durumunda farklı sonuçlar elde edilebilir.

Örneklem grubunun homojenliği: Örneklem grubunun büyük çoğunluğunu eğitim fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Öğretmen adayı öğrenciler pedagojik formasyon derslerinde ve diğer derslerinde insan duygularına karşı duyarlı olmalarını sağlayacak, bu konuda farkındalıklarını geliştirecek dersler almaktadırlar. Özellikle iletişim ve empati konusunda da dersler almaktadırlar. Bu durum onların konuya duyarlılıklarını arttırarak, ölçeğin amacını kestirmelerine neden olmuş olabilir.

Ölçme yöntemi olarak tek bir ölçek kullanılması, her iki değişken için tek bir ölçek kullanılması faklı ölçme yöntemlerinin kullanılmamış olması da ilişki bulunamamasını açıklayabilir.

Bireyin kendini gerçekten doğru değerlendirebilmesi ve kendine karşı dürüst olabilmesi, ahlaki yargı ve empati düzeyinin gerçekten yüksek olduğu durumlarda beklenebilir. Aksi takdirde bireylerin algıladıkları benlik ile gerçek arasındaki bağdaşım düşük olacaktır. Bu da bireylerin empati ölçeklerinde kendilerini olduklarından farklı değerlendirmelerine yol açacaktır.

Kişiler Arası Tepkisellik Ölçeği'nin "Kişisel Sıkıntı" alt boyutu puanları ile Ahlaki Yargı Testi'nin işçiler ikileminin ahlaki yargı puanları arasındaki ilişki negatif yönde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, Shelton ve McAdams (1990)'ın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Ki-

şisel sıkıntı tepkisi ahlaki yargı gelişimini engelleyebilmektedir. Empatik ilgi ve perspektif alma tepkileri bir durumda karar verirken durumu diğerlerinin bakış açısından anlamaya ve değerlendirmeye imkân verirken kişisel sıkıntı tepkisi yaşandığında birey tamamen kendine odaklanmaktadır. Bir durumda karşısındakine yardımcı olmak yerine kendisini sakinleştirmeye çalışmaktadır. Ahlaki yargının bireyin kendi sıkıntısına odaklanmak yerine diğerlerinin sıkıntısına odaklanması durumunda daha belirgin olma ihtimali yüksektir. Kişi, kendi sıkıntısı yerine diğerlerine odaklanması durumunda diğerlerinin yaşantılarını da dikkate alarak sıkıntı durumunu çözmeye çalışacaktır (Batson et al., 1983). Bu da gösteriyor ki yüksek düzeyde ahlaki yargı, bir durumda bütün bakış açılarını görebilme ve sadece kuralları uygulamak yerine yeni çözümler üretebilmeyle ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla araştırmada kişisel sıkıntı tepki puanı yüksek olanların ahlaki yargı puanlarının düşük olmasını bu şekilde açıklayabiliriz.

İncelenen değişkenler çok boyutlu karmaşık yapılardır. Dolayısıyla değişik ölçeklerle ölçüm yapılmalı ve çoklu ölçme yöntemleri (nicel-nitel, deneysel) kullanılmalıdır. Bireyin kendi kendini kâğıt-kalem ile değerlendirmesinin yanında bireyin görüşme yöntemiyle, doğal ortamda gözlem yöntemiyle, deney ortamında, başkalarının bireyle ilgili değerlendirmelerine başvurularak ölçümler yapılması gerekmektedir. Bu nedenle konuyla ilgili yeni ölçekler geliştirilmeli, ahlaki yargı ile empati yanında, direkt olarak perspektif alma ve rol alma ile ilgili Türkçe ölçekler geliştirilmeli ya da uyarlanmalıdır. Farklı yaş, eğitim, sosyoekonomik düzeyden örneklem gruplarıyla araştırma yapılmalıdır.

Analysis of the Relationship between Moral Judgment Competences and Empathic Skills of University Students

Nermin ÇİFTÇİ ARIDAĞ, Asuman YÜKSEL***

Abstract

The aim of this study is to analyse whether there is a significant relationship between moral judgment competence and empathic skills of the students studying at Uludağ University. In this article, the results of two researches carried out on two different samples are presented. In the first research, data were collected using David's Interpersonal Reactivity Index (IRI) and Lind's Moral Judgment Test (MJT) and the participants were 68 female and 61 male students between the ages of 20 and 29 (average: 22.85) who are studying in different departments in the Faculty of Education at Uludağ University. The second research was conducted on 294 female and 141 male students between the ages of 18 and 30 (average: 22.30) who are studying in different faculties of Uludağ University. Data were gathered by using Dökmen's Empathic Skill Scale (ESS) and Lind's Moral Judgment Test (MJT). In the two separate studies there was no significant relationship between students' moral test points and their general empathy points. The analysis of the relationship between the moral judgment test points of students whose Interpersonal Reactivity Index (IRI) points are between the top and bottom 27 percent segments revealed a significant negative relationship (r=.45.6; p> 0.01) between the points students got from the 'personal distress' subscale and the ones they got from the 'workers' dilemma' subscale of the moral judgment test. Data were discussed in accordance with the relevant literature that focuses on the relationship between moral judgment and empathy.

Key Words

Moral Judgment Competence, Moral Development, Empathy, University Students.

* *Correspondence:* Assist Prof. Nermin Çiftçi Arıdağ, Yıldız Technical University, Faculty of Education, Davutpaşa-Esenler, İstanbul/Turkey.
E-mail: nermin_ciftci@yahoo.com; neciftci@yildiz.edu.tr
** Asuman Yüksel, Uludağ University, Faculty of Education, Görükle Campus, Bursa/Turkey.

Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice
10 (2) • Spring 2010 • 707-724

© 2010 Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.

Morality and empathy are among important the social competences that have roles in the evolution and social development of human beings (Changeux, 2002; Hogan & Emler, 1978). Development of the competence of moral judgment and empathy in an individual is important for the development and democratization of societies. Many philosophers and sociologists see the core of human societies in the creating a moral order (Durkheim, 1973; Mead, 1962/1934; Rousseau, 2004/1762). There are many debates about about the definition of morality and about the sources of the different definitions and the relativity. Yet, it is certain in every case that morality is very significant for societies and for the sustainability of social life (Heidbrink, 1991). Kohlberg, who criticized the definition of morality of Hartshorne and May (1930) as "internalized values" and the research models of that time based on "super-ego", developed the most complex theoretical model which becomes a key resource for all the following theories. According to Kohlberg (1995/1968), morality is the competence to make judgments, take decisions and act in line with the universally valued principles with which the individual identifies him/herself. To Kohlberg, (1995/1968) the relationship of an individual with others is shaped in accordance with his moral judgment level. Our moral judgment tells us what to do when demands, represented by different people, conflict with each other (Kohlberg, 1974/1969; Kohlberg, Levine & Hewer, 1996/1984; Kohlberg & Candee, 1984/1996; Kohlberg, 1986). Although it is debated as to whether or not the post-conventional level in a hierarchic model consisting of three levels and six phases (Gielen, 1996; Kuhmerker, Gielen & Hayes, 1996; for detailed information about the steps in Turkish see Çiftçi, 2003a, 2003b, 2009) is considered as a progressive stage (Puka, 1986), it is pointed out that to reach that stage, it is necessary to live in a complex society and at a high cultural level (Garz, 1998; Lind, 2009, Reed, 2008).

There was a tendency to define empathy as only cognitive or only affective process, but today it is acknowledged that emphaty is a multidimensional structure including both cognitive and affective aspects (Barnett, 1990; Bernadett-Shapiro, Ehrensaft, & Shapiro, 1996; Borke, 1971; Davis, 1983, 1996; Davis & Franzoi, 1991; Eisenberg, 1986; Eisenberg & Strayer,1990; Eisenberg et al., 1989; Feshbach, 1997; Feshbach & Roe, 1968; Hoffman, 1975, 2000; Mehrabian & Epstein, 1972). Empathy can increase with age and can be taught as well (Yüksel,

2004). Eisenberg and others (Eisenberg, 1986; Eisenberg et al., 1989) stated that empathy is one of many indirect emotional reactions. They described empathy as an emotional reaction that is compatible with the emotional situation of another" or from another's condition or emotional response that stems from that condtion. Empathy, considered as one of the important prosocial behaviours (Batson & Shaw, 1991), is among the basic moral emotions in addition to the feelings of guilt and embarrassment (Batson, Fultz, & Shoenrade, 1987; Behrmann, 2001). Individuals with high moral judgment and empathetic competences prefer democratic ways to violence for dealing with problems (Lind, 1993; 2000; 2002; 2008b). They are also able to establish interpersonal relationships (Damon, 1999; Hoffman, 1994; Lind, 2003; Tangney, 1991). Many psychologists and therapists have emphasized on the importance of moral reasoning and empathy competence while defining the mental and psychological health of individual (Adler, 1969; Fromm, 1947; Horney, 1945; Kalliopuska, 1992; Preston & Waal, 2002). Claimed to be complex (Matarazzo, Abbamonte, & Nigro, 2008) and rational (Regenbogen, 1984). Kohlberg's model is believed to open a new avenue for moral psychology studies (Reed & Stoermer, 2008; Turiel, 2008). In the model the importance of feelings are not rejected, on the contrary, their roles are acknowledged when it comes to respect for human pride or responsibilities between people. Yet, according to Kohlberg (1968/1995) feelings are constructed in cognitive processes. A feeling constructed with cognition can reflect itself as empathy felt for a victim, as anger felt for a torturer or as sense of responsibility for others (Kohlberg & Kramer, 1969/1996). While the fact that Kohlberg's emphasis on judgment is interpreted as a negligence of feelings and get is criticized (Greene & Haidt, 2002), in his dual aspect model Lind states that cognition and feelings are different but important structures inseparable from each other (Lind, 2003).

While the findings of evolution psychology and primatology tend to explain the root of morality in the human being as something growing relative to the development of cognitive skills - such as interest in others' well-being, altruism, sympathy, collaboration, feelings of shame, gratefulness and revenge - quests for combining feelings with judgment/reasoning began (Haidt, 2001) with an emotion series (Pinker, 1997; Prehn et al., 2006), in the aftermath of the feelings revolution of the 1990s. The relationship of moral judgment and empathy that has

become more important in recent years is worth analysing because the relation between moral judgment and empathy is crucial in filling the gap between moral judgment and action (Oser & Althof, 2001), and the role and place of feelings is considered significant in the process of passing from moral judgment to action (Frimer & Walker, 2008; Haste & Abrahams, 2008; Lapsley & Hill, 2008; Narvaez, & Vaydich, 2008; Reed, 2008). The scrutiny of the role of empathy in the development of moral judgment attracts the attention of researchers because of the belief that empathy is a significant precursor of moral judgment and helping behaviour. That is why, feeling and empathy are common research subjects in the field of morality and moral development (Gibbs, 1991; Hoffman, 1987, 1994).

Hoffman (1987) pointed out that it is crucial for a comprehensive moral theory to include empathy. The author also emphasized the importance of feeling, empathy, socialization and situational cues in selecting moral principles. For most of moral development theorists, internalizing moral values and moral principals entails perspective-taking skill which is also defined as empathic reaction. This skill is necessary for an individual to concentrate on others' needs instead of one's own (Grief & Hogan, 1973; Eisenberg, 1987, 2000; Gibbs, 1987, 2003; Haidt, 2001, 2003; Hoffman, 1976, 2000; Pizarro, 2000; Pizarro & Bloom, 2003).

Pizarro (2000) objected to the idea that cognition is adequate for moral judgment and that feelings hinder the moral judgment process. He states that potential moral dilemmas can appear through emotions such as empathy and that when feelings intervene, the harmony between moral judgment and moral behaviour is strengthened. Without taking perspective and developing empathy skills, it is impossible for a person to reach high levels of moral judgment.

Although empathic response is seen as related to moral development (Eisenberg, 1987, 2000; Gibbs, 1987, 2003; Haidt, 2001, 2003; Hoffman, 1976, 2000; Pizarro, 2000; Pizarro & Bloom, 2003) it is not sufficient for moral judgment. Moral judgment itself is inadequate for predicting moral behaviour (Blasi, 1983; Haidt, 2001, 2003; Krebs & Denton, 1997; Krebs & Rosenwald, 1994; Swanson & Hill, 1993; Turiel, 1990). Doris (2002), Turiel (1990), Turiel, Smetana and Killen (1991) emphasized the role of social conditions in the relationship between moral judgment and moral behaviour. Moral judgment is necessary but not sufficient for moral behaviour. Thoma (2000) claimed that in addi-

tion to moral judgment, feelings, personality and social conditions are related to moral behaviour. While moral judgment is mostly based on cognitive skills, moral behaviour can be guided by empathy and social pressure (Blakeney & Blakeney, 1991). McNeel (1994), Rest and Narvaez (1991) found out that in college students as perspective taking and empathic skills increase, moral judgment increases, too and this shows the contribution of both cognitive and emotional components in the development of moral judgment.

Eisenberg (2000), Pizarro (2000), Hoffman (1976, 1984, 2000) and Walker (2002) determined the role of empathy as catalyst for moral judgment.

In different studies by researchers in different countries, empathic influences on moral development in adults and students were analysed, and it was found that empathy has positive effects on moral development (Bowman & Reeves, 1987; Miller, Eisenberg, Fabes & Shell, 1996; Upright, 2002; Verducci, 2000).

In Turkey, Akkoyunlu (1987) in her study examined the relationship between moral development and moral judgment. It is the only study in the Turkish context that has scrutinized the relationship between the moralities and affective empathy of students. As a result of this study, a significant relationship between moral judgment and affective empathy was found.

Other studies that analyse the relationship between moral judgment and empathy in adults and adolescents also yielded positive relationships (Eisenberg, 2000; Eisenberg, Carlo, Murphy, & Van Court, 1995; Eisenberg et al., 2002; Eisenberg, Miller, Shell, NcNalley, & Shea, 1991; Eisenberg-Berg & Mussen, 1978; Haidt, 2001, 2003; Hoffman, 1976, 2000; Kalliopuska, 1983; Pizarro, 2000). In an 11-year study conducted with adolescents,Eisenberg et al. (1991) it was found that an increase in perspective-taking skills facilitates the development of age-bound moral judgment. The analysis of the results of this longitudinal study revealed that empathic interest and perspective-taking reactions support the ongoing development of moral judgment positively, but personal distress response is likely to impede the development of moral judgment.

At the end of their study, Shelton and McAdams (1990) evaluated the components of perspective taking and empathic interest and concluded that they are significant predictors of moral judgment, but that

the components of personal distress and fantasy are not. In a study conducted by Kalle and Suls (1978) the hypothesis that "there is a positive relationship between moral judgment level and affective empathy" was partly supported. The authors found a significant relationship only between the fourth step and affective empathy. In another study, with university students, McDaniel (2007) found no significant relationship between empathy and moral judgment.

As stated in the relevant literature section of this study, a great emphasis is placed on the relationship between moral cognition and feeling and the role of emotions to overcome the gap in the process of passing from moral judgment to action. It is also emphasized that there is a need to formulate a comprehensive theory analysing moral judgments and action processes (Frimer & Walker, 2008; Haste & Abrahams, 2008; Lapsley & Hill, 2008; Narvaez & Vaydich, 2008; Reed, 2008). In the mentioned studies, the role of feelings in the process of passing from moral judgment to action is brought to the forefront. In Turkey, moral judgment and empathy have not been examined as intensively and deeply as they have been in other countries and very few studies on moral judgment and empathy have been conducted. Moral judgment and empathy skills are important not only for the psychological health of people in establishing sound interpersonal relationships, but for the development of community as well. The aim of this study is to analyse the relationship between moral judgment and empathy skills of students in the light of theoretical and empirical data collected with the use of two different empathy scales. This study aims to find answers to the following questions:

1. Is there a significant relationship between the moral judgment point averages as measured by the Moral Judgment Test (MJT) and the interpersonal reactivity (empathy) point averages as measured by the Interpersonal Reactivity Index (IRI)?

2. Is there a significant relationship between the moral judgment point averages as measured by the Moral Judgment Test (MJT) and the interpersonal reactivity (empathy) point averages as measured by the Empathic Skill Scale (ESS) using the subscales of the Interpersonal Reactivity Index (IRI), i.e., considering another's viewpoint, fantsy, empathic concern and personal distress?

3. Is there a significant relationship between the moral judgment point averages as measured by the Moral Judgment Test (MJT) and the empathic skills point averages of the Empathic Skill Scale (ESS)?

4. When the top and the bottom 27 percent segments of the empathic points scale are examined separately, does a significant relationship emerge between the empathic points and the moral judgment points of the students in the two segments?

Method

In this study the focus is on the analysis of 'Moral Judgment Competence' and 'Empathic Skills' of students. The findings of two different studies examining the relationship between Moral Judgment and Empathy in two different sample groups are presented together. To measure moral judgment competence, participants were given the Moral Judgment Test developed by Lind. In order to determine the empathic skill, the first group was given David's Interpersonal Reactivity Index whereas the second group was given Dökmen's Empathic Skill Scale - B Form. The participants of the first group consist of 68 female and 61 male students between the ages of 20 and 29 (average: 22.85) studying in different departments in the Faculty of Education of Uludağ University. The participants of the second group consisted of 294 female and 141 male students between the ages of 18 and 30 (average: 22.30), studying agriculture, economics and administrative sciences, architecture or education in different faculties of Uludağ University.

Data Collection Instruments

To measure moral judgment competence, all students were given the Moral Judgment Test developed by Lind (1978, 1982, 1984, 1985, 1986, 2003, 2008a). Validity studies of this test in Turkish were conducted by Çiftçi (2001a, 2001b). To measure empathic skill, the first study group was given Davis's Interpersonal Reactivity Index (1983) whose validity studies were conducted by Özbay and Yıldırım (2005). The second group was given the Empathic Skill Scale developed by Dökmen (1990).

Results

By applying the single sample Kolmogorov-Smirnov test, the data were collected by using the Moral Judgment Test and Interpersonal Reactivity Index, which showed that the data were not distributed normally. For this reason, the Kendall test was implemented in order to determine the relationship between moral judgment test points and empathy scale points. The analysis produced no significant relationship. The Pearson Correlation Test was used to analyze the relationship between empathic points of students in the bottom 27 percent segment of Davis's Empathy Scale and the points they got from the moral judgment test. A significant negative relationship (r=-,456; p> 0.01) was found between the 'personal distress' subscale points of students in the bottom 27 percent segment of Davis's Empathy Scale and their moral judgment points belonging to the 'workers dilemma' subscale of the moral judgment test. A significant relationship was not found between the interpersonal reactivity points of students in the top 27 percent segment and their moral judgment points.

In the second study, the aim was to determine the relationship between moral judgment competence and empathy skill through a different empathy scale. A total of 435 students from different faculties and in different grades were given Lind's Moral Judgment Test and Dökmen's Empathic Skill Scale. The analysis of data with the Kendall Correlation Test yielded no significant relationship. Two groups emerged after the empathy points were distributed to the top and bottom 27 percent segments and empathy points and moral judgment points were tested separately by using the Kendall Correlation Test for two groups – the students in the top 27 percent segment and those in the bottom 27 percent segment. The results showed no significant relationship between moral judgment points of the students and their empathy points. According to the gender variable also no difference was found between the moral judgment points of students and their empathy points.

Discussion

The results of this study showed that no significant relationship exists between moral judgment and empathy. Some researches in the same field, which have been conducted in Turkey as well as in other countries, reveal the same findings. McDaniel (2007), in one of his studies with

287 university students, determined the moral judgments of students by using Lind's Moral Judgment Test and their empathic skills by using Davis's Interpersonal Reactivity Index. At the end of the study no significant relationship between moral judgment and empathy was found. McDaniel stated that this result can be attributed to the scales. Contrary to the finding of this study, when the literature is taken into consideration, there exists some theoretical and empirical studies supporting a strong relationship between moral judgment and empathy (Eisenberg, 2000; Eisenberg, Carlo et al., 1995; Eisenberg, Guthrie et al., 2002; Eisenberg, Miller et al., 1991; Eisenberg-Berg & Mussen, 1978; Haidt, 2001, 2003; Hoffman, 1976, 2000; Kalliopuska, 1983; Pizarro, 2000). One reason for this lack of a significant relationship might be the structure of the scales and the homogeneity of the sample group.

While the Moral Judgment Test is a rational test emphasizing the cognitive dimension of morality, the emotional dimension is highlighted in the empathy scales applied. When the items in Davis's Empathy Scale are analysed, the scale and its structure determine what the scale wants to measure and render the direction of the correct answer predictable. For example, an item states: "I do not feel sorry for a person who is victimized by another". It is almost impossible for a participant to answer this question as "yes, it is completely right for me, I do not feel sorry when I come across a person who is victimized"; or the participant is likely to hide his own feelings as he guesses how he will be evaluated if he replies 'yes' to this question. According to Lind,* competence of moral judgment and empathy should be at a high level for an individual to honestly tell the truth even if he makes guesses about what the scale is about to measure. However, in such a situation the participant can give a different answer.

While the moral judgment test is a rational test, Davis's scale is a likert type-scale. In Dökmen's scale, in the six stories given at the outset the people are having problems expressing themselves in the counselling process. All the people in the stories have emotional problems, their social status is rather homogenous (student and housewife, or mostly young people and students) and the majority are young. The problems of students and housewives are the topics of the stories. The scale aims at the measuring of empathic skill, which is a kind of counseling skill especially for psychological counseling candidates. Besides, the stories

* The interview of Lind, by N. Çiftçi Arıdağ

are similar to university students' problem areas so they can identify with these stories. Sentences in the scale are similar to the sentences expressed between client and consultant in the consultation relationship. A form based on the daily lives and existential/life-sustaining problems of ordinary people of different social statuses, age groups, and socio-economic levels could be developed, particularly using examples that do not comply with the characeristics of the individuals in the sample group, thus increasing the empathy points and making it possible to obtain different results.

Homogenity of the sample group: The greater part of the group consists of the students of the Faculty of Education. Students who are teacher candidates take courses that make them sensitive towards human feelings. Throughout their University education, they take some courses based on communication and empathy. This may have helped them understand the aim of the scale through increasing their sensivity towards the subject.

The use of one scale as a data collection instrument, and the use of one scale for both variables and not using other measurement methods can explain why a relationship could not be found.

The moral judgment and empathy levels are expected to be high in an individual who can make an honest evaluation of him/herself. On the other hand, particularly in the emphatic measuring, when there is a low level of agreement between the actual and the perceived personality, the way is opened for the individual to assess himself in a very different way [thus producing different test results...].

The relationship between 'personal distress' subscale points of the Interpersonal Reactivity Index and moral judgment points of the 'workers' dilemma' subscale of the Moral Judgment Test was found to be significantly negative. This finding is consistent with the findings of Shelton and McAdams (1990) that the personal distress reaction can hinder the development of moral judgment. Empathic interest and perspective-taking reactions provide the viewpoints of others in making decisions, whereas, an individual concentrates completely on himself when a personal distress reaction is experienced (Baston, O'Quin, Fultz, Vanderplas and Isen, 1983). In this situation the individual tries to calm himself down instead of helping the other person. When an individual focuses on others' distress instead of his own, moral judgment is more likely to

be apparent. In the event that the individual focuses on others' distress instead of his own, he tries to solve the problems by taking others' lives into account. This shows that a high level of moral judgment can be associated with seeing others' points of view and finding solutions instead of implementing the rules only. Thus, in this way, we can explain the fact that people with high personal distress reaction points have lower moral judgment points.

References/Kaynakça

Adler, A. (1969). *The science of living*. New York, NY: Anchor Books.

Akkoyun, F. (1987). Empatik eğilim ve ahlaki yargı**.** *Psikoloji Dergisi*, *6*(21), 91-97.

Barnett, M. A. (1990). Empathy and related responses in children. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 146-163). Cambridge: Cambridge University Press.

Batson, C. D. & Shaw, L. L. (1991). Encouraging words concerning the evidence for altruism. *Psychological Inquiry, 2*, 159-168.

Batson, C. D., Fultz, J., & Shoenrade, P. A. (1987). Distress and empathy: Two qualitative distinct vicarious emotions with different motivational consequences. *Journal of Personality*, *55*, 10-38.

Batson, C. D., O'Quin, K., Fultz, J., Vanderplas, M., & Isen, A. M. (1983). Influence of self-reported distress and empathy on egoistic versus altruistic motives to help. *Journal of Personality and Social Psychology*, *45*, 706-718.

Behrmann, G. (2001). Moralische gefühle. *Ethik und Unterricht*, *12*(1), 18-26.

Bernadett- Shapiro, S., Ehrensaft, D., & Shapiro, J. (1996). Father participation in child care and the development of empathy in sons: An emprical study. *Journal of Family Therapy*, *23*(1), 77-93.

Blakeney, C. D. & Blakeney, R. A. (1991). Understanding and reforming moral misbehavior among behaviorally disordered adolescents. *Behavioral Disorders*, *16*, 120-125.

Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, *3*, 178-210.

Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Ego-centrism or empathy? *Developmental Psychology*, *5*, 263-269.

Bowman, J. T. & Reeves, T. G. (1987). Moral development and empathy in counseling. *Counselor Education and Supervision*, *26*(4), 293-298.

Changeux, J. P. (2002/1993). *Etiğin doğal temelleri* (çev. N. Acar). İstanbul: Doruk Yay.

Çiftçi, N. (2001a). *Almanya ve Türkiye'deki lise öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çiftçi, N. (2001b). Ahlaki Yargı Testi MUT'un teorisi ve Türkçe versiyonunun geçerliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1*(2), 295-321.

Çiftçi, N. (2003a). Ahlaki yargı yeteneği ve ahlak eğitimi. H. Hökelekli (Ed.), *Gençlik dönemi ve eğitimi-II* içinde (s. 346-392). Istanbul: Ensar Neşriyat.

Çiftçi, N. (2003b). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *1*, 43-77.

Çiftçi, N. (2009). Ahlak gelişimi. A. Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 169-215). Ankara: Pegem Yay.

Damon, W. (1999). Die moral entwicklung von kindern. *Spektrum der Wissenschaft*, *1*, 62-70.

Davis, A. H. & Franzoi, S. L. (1991). Stability and change in adolescent self-consciousness and empathy. *Journal of Research in Personality*, *25*(1), 70-87.

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(MS.2124), 85–100.

Davis, M. (1983). Measuring ındividual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *44*, 113-126.

Davis, M. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, CO: Westview Press.

Doris, J. M. (2002). *Lack of character: Personality and moral behavior*. New York: Cambridge University Press.

Dökmen. Ü. (1990). Yeni bir empati modeli ve empatik becerinin iki farklı yaklaşımla ölçülmesi. *Psikoloji Dergisi*, *7* (24), 42-50.

Durkheim, E. (1973). *Erziehung, moral und gesellschaft*. Neuwied und Darmstadt: Luchterhand.

Eisenberg, N. (1986). *Altruistic Emotion, Cognition, and Behavior.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Eisenberg, N. & Strayer, J. (1990). Introduction. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp.3-16). Cambridge: Cambridge University Press.

Eisenberg, N. (1987). Self-attributions, social interaction, and moral development. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral development through social interaction* (pp. 22-40). New York: John Wiley & Sons.

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. Annual *Review of Psychology*, *51*, 665-697.

Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., & Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development*, *66*, 911-936.

Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Cumberland, A., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Zhou, Q. et al. (2002). Prosocial development in early adulthood: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*, 993-1006.

Eisenberg, N., Miller, P. A., Schaller, M., Fabes, R.A., Fultz, J., & Shell, R. (1989). The role of sympathy and alturistic personality traits in helping: A reexamination. *Journal of Personality*, *57*, 41-67.

Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNalley, S., & Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, *27*, 849-857.

Eisenberg-Berg, N. & Mussen, P. (1978). Empathy and moral development in adolescence. *Developmental Psychology*, *14*, 185-186.

Feshbach, N. D. & Roe, K. (1968). Empathy in six- and seven- year olds. *Child Development*, *39*(1), 133-145.

Feshbach, N. D. (1997). Empathy: The formative years. Implications for clinical practice. In A. C. Bohart & L. S. Greenberg (Eds.), *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy* (pp.33-59). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Frimer, J. A. & Walker, L. J. (2008). Towards a new paradigm of moral personhood. *Journal of Moral Education*, *37*(3), 333-356.

Fromm, E. (1947). *Man for himself: An inquiry into the psychology of ethics.* Greenwich, Conn.: Fawcett Publications.

Garz, D. (1998). *Moral, erziehung und gesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gibbs, J. C. (1987). Social processes in delinquency: The need to facilitate empathy as well as sociomoral reasoning. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral development through social interaction* (pp.301-321). New York: John Wiley & Sons.

Gibbs, J. C. (1991). Toward an integration of Kohlberg's and Hoffman's theories of morality. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1: theory, pp. 183-222). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Gibbs, J. C. (2003). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Gielen, U. (1996). Kohlbergs theorie der moralischen entwicklung. In L. Kuhmerker, U. Gielen, & R. L. Hayes (Eds.), *Lawrence Kohlberg: Seine bedeutung für die paedagogische und psychologische praxis* (pp. 31-58). München: Kindt Verlag.

Greene, J. & Haidt, J. (2002). How (and where) does moral judgment work? *Trends in Cognitive Sciences*, *6*(2), 517-523.

Grief, E. B. & Hogan, R. (1973). The theory and measurementof empathy. *Journal of Counseling Psychology*, *20*, 280-284.

Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, *108*, 814-834.

Haidt, J. (2003). The emotional dog does learn new tricks: A reply to Pizarro and Bloom (2003). *Psychological Review*, *110*, 197-198.

Hartshorne, H. & May, M. A. (1930). *Studies in the nature of character* (Vol. III: Studies in the organization of character). New York: Macmillan.

Haste, H. & Abrahams, S. (2008). Morality, culture and the dialogic self: Taking cultural pluralism seriously. *Journal of Moral Education*, 37(3), 337-394.

Heidbrink, H. (1991). *Stufen der moral: Zur gültigkeit der kognitiven entwicklungstheorie Lawrence Kohlbergs*. München: Quintessenz.

Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, *11*, 607-622.

Hoffman, M. L. (1976). Empathy, role taking, guilt and development of alturuistic motives. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp. 124-143). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Hoffman, M. L. (1978). Empathy, its development and prosocial implications. In C. B. Keasey (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 169- 218). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Hoffman, M. L. (1984). Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp.283-330). New York: Wiley-Interscience.

Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgement. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 47- 80). Cambridge: Cambridge University Press.

Hoffman, M. L. (1994). Discipline and internalization. *Developmental Psychology*, *30*(1), 26-28.

Hoffman, M. L. (2000*). Empathy and moral development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Hogan, R. & Emler, N. P. (1978). Moral development. In M. Lamb (Ed.), *Social and personality development* (pp. 200-223). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Horney, K. (1945). *Our inner conflicts*. New York: W. W. Norton.

Kalle, R. J. & Suls, J. (1978). The relationship between Kohlberg's moral judgment stages and emotional empathy. *Bulletin of Psychonomic Society*, *11*, 191-192.

Kalliopuska, M. (1983). Relationship between moral judgment and empathy. *Psychological Reports*, *53*, 575-578.

Kalliopuska, M. (1992, March). *Holistic empathy education among preschool and school children*. Paper presented at the International Scientific Conference Comenius Heritage and Education of Man (pp.1-20), Praque. (unpublished manuscript)

Kohlberg, L. & Candee, D. (1996). Die beziehung zwischen moralischem Urteil und moralischem Handeln. In W. Althof (Ed.), Lawrence Kohlberg: *Die psychologie der moralentwicklung* (pp. 373-494). Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (Original work published in 1984)

Kohlberg, L. & Kramer, R. (1996/1969). Zusammenhaenge und Brüche zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter. In W. Althof (Ed.), (1995). *Lawrence Kohlberg: Die Psychologie der Moralentwicklung.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, s. 41-80.

Kohlberg, L. (1974). *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Frankfurt a. M: Suhrkamp. [Original: Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. (1969). In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research,* (pp. 347-480). Chicago, IL: by Rand MacNally & Company.]

Kohlberg, L. (1986). Der, 'just community'-ansatz der moralerziehung in theorie und praxis. In. F. Oser, R. Fatke, & O. Höffe (Eds.), *Transformation und entwicklung: Grundlagen der moralerziehung* (pp. 21-55). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kohlberg, L. (1995). Moralische entwicklung. In W. Althof (Ed.), *Lawrence Kohlberg: Die psychologie der moralentwicklung* (pp. 7-40). Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (Original work published in 1968)

Kohlberg, L., Levine, C., & Hewer, A. (1996). Zum gegenwaertigen stand der theorie der Moralstufen. In W. Althof (Ed.), *Lawrence Kohlberg: Die psychologie der moralentwicklung* (pp. 217-372). Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (Original work published in 1984)

Krebs, D. & Rosenwald, A. (1994). Moral reasoning and moral behavior in conventional adults. In B. Puka (Ed.), *Fundamental research in moral development: A compendium* (pp. 111-121). New York: Garland Publishing.

Krebs, D. L. & Denton, K. (1997). The forms and functions of real -life moral decision-making. *Journal of Moral Education*, *26*, 131-146.

Kuhmerker, L., Gielen, U., & Hayes, R. L. (Eds.) (1996). Kohlbergs theorie der moralischen entwicklung. In L. Kuhmerker, U. Gielen & R. L. Hayes (Eds.), *Lawrence Kohlberg: Seine bedeutung für die paedagogische und psychologische praxis* (pp. 31-58). München: Kindt Verlag.

Lapsley, D. K. & Hill, P. L. (2008). On dual processing and heuristic approaches to moral cognition. *Journal of Moral Education*, *37*(3), 313-332.

Lind, G. (1978). Wie mißt man moralisches Urteil? In G. Portele (Ed.), *Sozialisation und moral* (pp. 171-201). Weinheim: Beltz.

Lind, G. (1982). Experimental questionnaires - A new approach to personality research. In A. Kossakowski & K. Obuchowski (Eds.), *Progress in psychology of personality* (pp. 132-144). Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.

Lind, G. (1984). Theorie und Validität des 'Moralischen-Urteil-Test. Zur Erfassung kognitiv-struktureller Effekte der Sozialisation. In G. Framhein & J. Langer (Eds.), *Student und studium im interkulturellen vergleich* (pp. 166-187). Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlangsanstalt.

Lind, G. (1985). The theory of moral-cognitive development: A socio-psychological assessment. In G. Lind, H. A. Hartmann, & R. Wakenhut (Eds.), *Moral development and the social environment – Studies in the philosophy and psychology of moral judgment and education* (pp. 21-53). Chicago, IL: Precedent Publ.

Lind, G. (1986). Parallelität von Affekt und Kognition in der moralischen Entwicklung. In F. Oser, W. Althof, & D. Garz (Eds.), *Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen* Menschen (pp. 158-179). München: Kindt.

Lind, G. (1993). *Moral und bildung.* Heidelberg: Roland Asanger Verlag.

Lind, G. (2000). The importance of role- taking opportunities for self- sustaining moral development. *Journal of Research in Education*, *10*, 9-15.

Lind, G. (2002) *Ist moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moral-psychologischen Forschung* [Can ethics be taught? Research Findings of modern moral psychology.]. Berlin: Logos-Verlag.

Lind, G. (2003). *Moral ist lehrbar*. München: Oldenbourg.

Lind, G. (2008a). The meaning and measurement of moral judgment competence revisited -a dual- aspect model. In D. Fasko & W. Willis (Eds.), *Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education* (pp. 185-220). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Lind, G. (2008b). Teaching students to speak up and to listen to others: Fosterin moral_ democratic compentencies. In D. E. Lund & P. R. Carr (Eds.), *Doing democracy and social justice in education: Political literacy for all students.* New York: Peter Lang Publishing.

Matarazzo, O., Abbamonte, L., & Nigro, G. (2008). Moral reasoning and behaviour in adulthood. *Proceedings of World Academy of Science, Engineering and Technology*, *30*, 667-674.

McDaniel, B. L. (2007). *Predicting moral judgment competence from developmental building blocks and moral emotions: A structural equation model.* Unpublished doctoral dissertation, Oklahoma State University.

McNeel, S. P. (1994). College teaching and student moral development. In J. R. Rest & D. Narvaez (Eds.), *Moral development in professions: Psychology and applied ethics* (pp. 27-49). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Mead, G. H. (1962/1934*). Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press. Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, *40*(4), 525-543.

Miller, P. A., Eisenberg, N., Fabes, R., & Shell, R. (1996). Relations of moral reasoning and vicarious emotion to young children's prosocial behavior toward peers and adults. *Developmental Psychology*, *32*, 210-219.

Narvaez, D. & Vaydich, J. L. (2008). Moral development and behaviour under the spotlight of the neurobiological sciences. *Journal of Moral Education*, *37*(3), 289-312.

Oser, F. & Althof, W. (2001). *Moralische selbsbestimmung: Modelle der entwicklung und erziehung im wertebereich* (4. Auflage). Stuttgart: Verlag Klett-Cotta.

Özbay, Y. & Yıldırım, H. (2005, Eylül). *Empati ile Beş Faktör Kişilik Modeli Arasındaki İlişkinin İncelenmesi***.** 8. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan bildiri, İstanbul, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.

Pinker, S. (1997). *How the mind works.* New York: W.W. Norton**.**

Pizarro, D. (2000). Nothing more than fellings? The role of emotions in moral judgment. *Journal for the Theory of Social Behavior*, *30*, 354-375.

Pizarro, D., & Bloom, P. (2003). The intelligence of moral intuitions: Comment on Haidt (2001). *Psychological Review*, *110*, 193-196.

Prehn, K., Wartenburger, I., Meriau, K., Scheibe, C., Goodneough, O. R., Villringer, A. et al., (2006). Influence of individual differences in moral judgment competence on neural correlates of normative judgments. *NeuroImage*, *31*, Supplement 1, 84.

Preston, S. D. & de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, *25*(1), 1-72.

Puka, B. (1986). Vom nutzen und nachteil der stufe 6. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Eds.), *Zur bestimmung der moral* (pp. 241-290). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Reed, D. C. & Stoermer, R. M. (2008). Towards an integrated model of moral functioning: An overview of the special issue. *Journal of Moral Education*, *37*(3), 417-428.

Reed, D. C. (2008). A model of moral *stages*. *Journal of Moral Education*, *37*(3), 357-376.

Regenbogen, A. (1984). Überlegungen zur Rationalitaet von moralischen Urteilen. In A. Regenbogen (Ed.), *Moral und politik* (pp. 113-127). Köln: Verlag Pahl-Rugenstein.

Rest, J. R. & Narvaez, D. (1991). The college experience and moral development. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development volume 2: Research* (pp. 229-245). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Rousseeau, J. J. (2004/1762). *Toplum sözleşmesi* (çev. T. Yalım). Ankara: Devin Yayınları.

Shelton, C. M. & McAdams, D. P. (1990). In search of an everyday morality: The development of a measure. *Adolescence*, *25*, 923-943.

Swanson, H. L. & Hill, G. (1993). Metacognitive aspects of moral reasoning and behavior. *Adolescence*, *28*, 111-136.

Tangney, J. P. (1991). Moral affect: The good, the bad, and the ugly. *Journal of Personality and Social Psychology*, *61*, 598-607.

Thoma, S. J. (2000). Models of moral development. *The Journal of Mind and Behavior*, *21*, 129-136.

Turiel, E. (1990). Moral judgment, action and development. *New Directions for Child Development*, *47*, 31-49.

Turiel, E. (2008). Foreword. *Journal of Moral Education*, *37*(3), 279-288.

Turiel, E., Smetana, J. G., & Killen, M. (1991). Social contexts in cognitive development. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development volume 2: Research* (pp. 307-332). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Upright, R. L. (2002). To tell a tale: The use of moral dilemmas to increase empathy in the elementary school child. *Early Childhood Education Journal*, *30*(1), 15-20.

Verducci, S. (2000). A moral method? Thoughts on cultivating empathy through method acting. *Journal of Moral Education*, *29*(1), 87-99.

Walker, L. J. (2002). The model and measure: An appraisal of the Minnesota approach to moral development. *Journal of Moral Education*, *31,* 353-367.

Yüksel, A. (2004). Empati Eğitim Programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(2), 341-554.

Ek 1

Tablo 4: Araştırma 1
Ahlaki Yargı Yeteneği Testi ve Kişiler Arası Tepkisellik Ölçeği (Empati) Betimsel İstatistikleri

		N	Ort.	SS	Min.	Max.
Kişiler Arası Tepkisellik (Empati) ve Alt Boyutları	Hayal Gücü					
	Kadın	68	18.91	3.92	9.00	27.00
	Erkek	61	18.39	3.98	9.00	26.00
	Toplam	129	18.67	3.94	9.00	27.00
	Perpektif Alma					
	Kadın	68	18.35	3.56	1.00	24.00
	Erkek	61	18.79	3.12	13.00	28.00
	Toplam	129	18.56	3.35	1.00	28.00
	Empatik İlgi					
	Kadın	68	21.71	3.56	3.00	28.00
	Erkek	61	20.57	3.62	9.00	28.00
	Toplam	129	21.17	3.62	3.00	28.00
	Kişisel Sıkıntı					
	Kadın	68	12.85	3.86	1.00	20.00
	Erkek	61	11.75	4.46	2.00	23.00
	Toplam	129	12.33	4.17	1.00	28.00
	Genel Empati					
	Kadın	68	71.82	9.11	32.00	92.00
	Erkek	61	69.51	9.10	42.00	97.00
	Toplam	129	70.73	9.14	32.00	97.00
Ahlaki Yargı Yeteneği	C-Değeri					
	Kadın	68	18.78	13.22	0.66	56.74
	Erkek	61	16.38	12.24	0.63	62.50
	Toplam	129	17.65	12.77	0.63	62.50
	C-Değeri-İşçiler					
	Kadın	68	36.12	22.44	1.45	80.98
	Erkek	61	32.86	23.10	0.00	86.11
	Toplam	129	34.58	22.72	0.00	86.11
	C-Değeri-Doktor Kadın	68	29.35	23.15	0.00	87.16
	Erkek	61	26.16	23.58	0.00	88.68
	Toplam	129	27.84	23.32	0.00	88.68

Ek 2

Tablo 5

Kişiler Arası Tepkisellik ve Ahlaki Yargı Yeteneği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

		N	Ort.	SS	Min.	Max.
Kişiler Arası Tepkisellik (Empati)	Hayal Gücü					
	Alt	35	15.14	3.09	9.00	22.00
	Üst	46	21.63	2.79	16.00	27.00
	Orta	23	19.17	2.70	14.00	27.00
	Toplam	104	18.90	4.03	9.00	27.00
	Perpektif Alma					
	Alt	35	16.71	3.76	1.00	23.00
	Üst	46	16.71	2.92	13.00	28.00
	Orta	23	16.71	2.83	13.00	24.00
	Toplam	104	18.45	3.51	1.00	28.00
	Empatik İlgi					
	Alt	35	18.14	4.15	3.00	24.00
	Üst	46	23.43	2.46	18.00	28.00
	Orta	23	21.56	2.27	17.00	27.00
	Toplam	104	21.24	3.85	3.00	28.00
	Kişisel Sıkıntı					
	Alt	35	10.08	4.25	1.00	19.00
	Üst	46	14.70	3.43	8.00	23.00
	Orta	23	13.00	2.82	7.00	17.00
	Toplam	104	12.77	4.11	1.00	23.00
	Genel Empati					
	Alt	35	60.09	6.72	32.00	65.00
	Üst	46	79.83	5.04	73.00	97.00
	Orta	23	71.61	1.11	70.00	73.00
	Toplam	104	71.37	10.07	32.00	97.00
Ahlaki Yargı Yeteneği	C-Değeri					
	Kadın	68	18.78	13.22	0.66	56.74
	Erkek	61	16.38	12.24	0.63	62.50
	Toplam	129	17.65	12.77	0.63	62.50
	C-Değeri-İşçiler					
	Kadın	68	36.12	22.44	1.45	80.98
	Erkek	61	32.86	23.10	0.00	86.11
	Toplam	129	34.58	22.72	0.00	86.11
	C-Değeri-Doktor					
	Kadın	68	29.35	23.15	0.00	87.16
	Erkek	61	26.16	23.58	0.00	88.68
	Toplam	129	27.84	23.32	0.00	88.68

Ek 3

Tablo 6: Araştırma 2
Ahlaki Yargı Yeteneği Testi ve Empatik Beceri Ölçeği (EBÖ-B) Betimsel İstatistikleri

		N	Ort.	SS	Min.	Max.
Empatik Beceri	Kadın	294	130.18	26.50	82	220
	Erkek	141	126.82	25.75	11	213
	Toplam	435	129.17	26.28	11	220
Ahlaki Yargı Yeteneği	C-Değeri					
	Kadın	294	16.13	11.63	0.20	54.98
	Erkek	141	16.64	12.34	0.08	71.13
	Toplam	435	16.30	11.34	0.08	71.13
	C-Değeri-İşçiler					
	Kadın	294	33.71	20.80	0.38	87.50
	Erkek	141	34.42	23.76	0.00	97.82
	Toplam	435	33.94	21.77	0.00	97.82
	C-Değeri-Doktor					
	Kadın	294	26.70	21.65	0.00	89.47
	Erkek	141	27.64	21.03	0.00	91.78
	Toplam	435	27.00	21.44	0.00	91.78