

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AHLAKİ OLGUNLUK
DÜZEYLERİ İLE EĞİTİM İNANÇLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESERVICE
TEACHERS' MORAL MATURITY LEVELS
AND EDUCATIONAL BELIEFS

ARCAN AYDEMİR & MEVLÜT KAYA

[Dr. Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Dr., Artvin Çoruh University Faculty of Divinity, Department of Social Studies Education
arcan.aydemir@hotmail.com.tr

<http://orcid.org/0000-0001-8110-954X>

Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Ana Bilim Dalı,
Prof. Dr., Ondokuz Mayıs University Faculty of Divinity, Department of Religious Education
mkaya@omu.edu.tr

<http://orcid.org/0000-0002-7930-2372>

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received: 17 Aralık/ December 2020

Kabul Tarihi / Accepted: 24 Mart / March 2021

Yayın Tarihi / Published: 24 Haziran / June 2021

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Haziran / June

Yıl / Year: 2021 *Sayı – Issue:* 50 *Sayfa / Pages:* 679-711

Atıf/Cite as Aydemir, Arcan. Kaya, Mevlüt. "Öğretmen Adaylarının Ahlakî Olgunluk Düzeyleri İle Eğitim İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi-Examining the Relationship between Preservice Teachers' Moral Maturity Levels and Educational Beliefs". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi- Ondokuz Mayıs University Review of the Faculty of Divinity* 50 (Haziran-June 2021): 679-711. <https://doi.org/10.17120/omuifd.841313>

İntihal /Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software. <http://dergipark.gov.tr/omuifd>

Copyright © Published by Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi – Ondokuz Mayıs University, Faculty of Divinity, Samsun, Turkey. All rights reserved.

Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk Düzeyleri İle Eğitim İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öz: Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile eğitim inançlarına odaklanan çalışmanın temel amacı bu iki durum arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile eğitim inançları cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre incelenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim inançları ise daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçu eğitim alt boyutları kapsamında incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği) ve İlahiyat Fakültesi'nde 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan toplam 690 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada yöntem olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Ahlaki Olgunluk Ölçeği" ve "Eğitim İnançları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Yapılan normallik testleri sonucunda normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla da Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığına, bölüm değişkeninde ise ahlaki olgunluğun farklılık göstermediğine ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim inançları ise cinsiyete göre ilerlemecilik, varoluşçu eğitim ve esasicilik; bölüme göre ilerlemecilik, daimicilik ve esasicilik alt boyutlarında anlamlı olarak farklılık göstermiştir. Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile ilerlemeci, varoluşçu, yeniden kurmacı ve daimici eğitim inançları arasında pozitif yönde, esasicilik eğitimi inancı arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ahlaki Olgunluk, Eğitim İnancı, Eğitim Felsefesi.



Examining the Relationship Between Preservice Teachers' Moral Maturity Levels and Educational Beliefs

Abstract: The main purpose of this study is to explore the relationship between preservice teachers' moral maturity levels and educational beliefs. To this end, preservice teachers' moral maturity levels and educational beliefs were analyzed according to the following variables: gender and department. Preservice teachers' educational beliefs were examined in relation to the sub-dimensions of perennialism, essentialism, progressivism, reconstructionism, and existentialism in education. The sample consisted of 690 preservice teachers who were studying in the faculties of education (classroom teach-

ing, social studies teaching, Turkish teaching, and primary school mathematics teaching) and theology in Artvin Çoruh University in 2019-2020 Academic Years. The study used a correlational survey research design. The data were collected using “the Moral Maturity Scale”, and “the Educational Beliefs Scale”. The data were analyzed using SPSS software version 22.0. Following the normality tests, the non-normally distributed data were analyzed through the Mann-Whitney U and Kruskal Wallis H. Spearman Correlation coefficient was calculated to determine the relationship between preservice teachers’ moral maturity levels and educational beliefs. The analysis results showed that preservice teachers’ moral maturity levels differed significantly according to gender, year of study, and achievement level but not according to the type of the high school of graduation and their department. The gender variable led to a significant difference in preservice teachers’ progressivist, existentialist, and essentialist educational beliefs. The department variable led to a significant difference in their progressivist, perennialist and essentialist educational beliefs. Additionally, there was positive significant correlation between preservice teachers’ moral maturity levels and their existentialist, reconstructionist and perennialist educational beliefs. There was also negative significant correlation between their moral maturity levels and essentialist educational beliefs.

Keywords: Moral Maturity, Educational Beliefs, Educational Philosophy.



Giriş

Bütün bireyler, ahlak hükümlerinin hali hazırda var olduğu bir dünyada büyümesini gerçekleştirir. Bu hükümler her an herkes tarafından başkalarının davranışlarına aktarılan hükümlerdir. Bu süreçte insan kendinin, başkalarının davranışlarını onaylama veya onaylamama hakkına sahip olduğunu düşünür. Bireyin kendi ahlak standartlarının oluşmasında ise yakınlarının, komşularının ve diğer vatandaşların etkisi vardır. Öyle ki bireyin ahlak standartları, yakınları, komşuları ve vatandaşlarla benzerlik göstermektedir. Ülkelerin milli ahlak standartları karşılaştırıldığında ise daha büyük farklılıklar ortaya çıkabilir. Her ne kadar milli ahlak standartlarında ülkeler arasında büyük farklılıklar çıksa da, ihanet, ahde vefasızlık, hırsızlık, yalancılık, cinayet gibi olgulara verilen tepkiler büyük ölçüde aynıdır (Hazlitt, 2006, 9).

Bilimsel bilgiyi üreten ve bu bilginin üretilme aşamalarının öğretildiği üniversiteler de diğer bütün kurumlar gibi bazı değerlerden oluşur.

Günümüzde üniversite toplumsal varlığı sürdürme araçlarından ilkidir (Poyraz, 2006, 62). Bu bağlamda üniversitelerde verilen eğitimin ahlak ve ahlaki ilkelere odaklanması toplumsal açıdan olduğu kadar, özellikle öğretmen yetiştirme programlarında ve ilahiyat fakültelerinde ahlak ve etik gibi kavramlara önem veren içeriklerin yer alması ahlak eğitimi açısından önem taşımaktadır.

Bir ülkenin eğitim politikasının temelinde eğitim felsefesi vardır. Ülkeler belirledikleri bu politikalar temelinde eğitim planlamalarını somutlaştırır. Sağlam temellere oturmayan veya eğitim felsefesi olmayan bir toplumun ise eğitim alanında çeşitli başarılar elde etmesi mümkün değildir (Yiğit, 2008, 35). Çeşitli felsefi akımlar kapsamında oluşan eğitim felsefesi akımları eğitime olan inançların temelini oluşturması açısından önemlidir.

682

1.Literatür Taraması

OMÜİFD

1.1. Ahlaki Olgunluk

Eğitimde ele alınan önemli konulardan biri de ahlak eğitiminin amacıdır. Ahlak eğitiminin amacının belirlenmesinde temel alınan ahlak felsefesi bakış açısı etkili olmaktadır. Ahlak eğitiminin amacı değişiklik gösterse de temelde ahlaki olgunlaşmaya ulaşmayı amaçlar (Tekin, 2017, 2276).

İlkokul düzeyindeki öğrenciler, örnek davranış arayışı içinde oldukları için, belirlenen kuralların net ve açık bir şekilde ortaya konulması gerekir. Okul çağında olumlu yönde disiplin kurallarının olmayışı, çocukların şaşkınlık yaşamaya sebep olabilir. Kurallar, bilindikleri ve anlaşıldıkları oranda kişinin hayatında kalmayı başarırlar. Özellikle çocuklara neyin iyi neyin kötü olduğunu somut örnekler kullanarak öğretmek gerekir. Çocuklara kuralları aktarmaktan ziyade, yaşantılar ve uygulamalardan faydalanarak, kuralın gerekliliğine kendisinin ulaşması sağlatılmalıdır (Selçuk, 2009, 104,105,106).

Çocuğun ahlaki gelişimi içinde yer alan önemli konulardan biri de vicdan gelişimidir. Çocukta vicdanın gelişmesi için çocuğun yaptığı kötülükler karşılığında cezaya çarptırılması değil, kendini kötülük yaptığı

kişinin yerine koyarak, onun gibi hissedip üzülmesi ve pişmanlık hissini uyandırılması gerekir. Bu sayede çocukta vicdan gelişimi sağlanmış olur. Ahlak gelişimi için özellikle fiziksel ceza, kanıt kullanarak inandırma kadar etkili bir disiplin türü değildir (Özeri, 2004, 14).

Bir ruh ve kişilik taşıyıcısı olarak insan ahlaki eylemi oluşturur (Tillich, 2006, 14). Bireyde ahlak bilincinin gelişmesinde etkili olan faktörlerden biri de içinde bulunduğu çevrenin tutumudur. Sert, baskıcı veya başıboş tutumun hakim olduğu bir ortamda büyüyen çocuğun ahlaki bilincinin oluşması biraz zaman alabilir (Selçuk, 2009, 105).

Lickona (1991) karakter ve ahlaki olgunluğun ahlaki düşünce, ahlaki duygu ve ahlaki davranışla ilgili olduğunu belirtmiştir (Eliasa, 2014, 200). Bu üç bileşene dayanarak ahlaki olgunluğun, olumlu ahlaki düşünce ve ahlaki yargı, olumlu ahlaki tutum, ahlaki davranış ve eylemde bulunma ile mümkün olabildiği söylenebilir.

1.2. Eğitim İnancı

Eğitim, bireyleri belirli amaçlara göre yetiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte insanın kişiliğinde meydana gelen farklılaşma ise eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değer aracılığıyla oluşur (Fidan - Erden, 1998: 2). Bir başka ifadeyle eğitim, bireyin yeteneklerini geliştirme ve bireyi toplumun bir üyesi yapma yolunda planlı etkilemelerdir (Altaş - Arıcı, 2012, 59).

Eğitim, insanın kalıtsal bir takım özelliklerinin geliştirilmesinde ve bireyin istenilen özelliklere sahip bir kişiliğe ulaşmasında önemli bir araçtır. Kişilik gelişiminde çevre etkeni olarak eğitim, kişilik gelişimindeki kültürel etkenlerden birisidir. Eğitim kurumları ve eğitim uygulamaları ise çağa ayak uydurmaları açısından düzenlenmeli ve değiştirilmelidir. Eğitimin geliştirilmesi için de insan ögesinin geliştirilmesi gerekir (Büyükanan Filiz, 2011, 3). Eğitim toplumun yaşam biçimini ifade eden kültür kavramı ile yakından ilişkili bir kavramdır. Kültürü ise din, dil, tarih, gelenek ve görenek gibi birçok kavram ve eylem oluşturur (Sönmez, 2009, 6).

Eğitim faaliyetlerinin en önemli öğelerinden biri de öğretmendir. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim inançları, eğitim ortamı, eğitim faaliyetleri, eğitim programlarının uygulanması ile öğrencilere karşı tutumunu etkilemektedir. Öğretmen tarafından benimsenen felsefi görüş ise okula ve eğitime bakış açısı geliştirmeye katkıda bulunur. Öğretmenlerin eğitime yönelik inançları ise çağın gerektirdiği öğretmen modeli ve çağdaş felsefi ifadelerle çelişki göstermemelidir (İzalan, 2017, 17). Buna karşın öğretmenlerin, birçok farklı sebepten dolayı sınıf içerisindeki uygulamalara yansıtmadıkları karmaşık inançları vardır. Genel olarak öğretmenlerin inançları değişse de uygulamalarında çok fazla değişiklik olmaz (Khader, 2012, 74).

Geleneksel inançları benimseyen öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetlerini öğrenciye bilgi aktarma süreci olarak ele alırlar. Bu süreci başarıyla gerçekleştirmek için öğrenci davranışlarını kontrol altına alarak sınıf yönetiminde bir otorite kurarlar. Geleneksel öğretmenlerin aksine öğrenciyi merkez alan yapılandırmacı öğretmenlerde ise durum tam tersidir. Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenci aktifken, öğretmen ise kolaylaştırıcı nitelikler sergilemektedir (Deng vd., 2014, 247)

684

OMÜİFD

1.3. Eğitim Felsefesi

Felsefe birçok konuyu bünyesinde barındırmaktadır. Bu durumun en önemli nedenlerinden birisi insanın çok yönlü olması ve hayatın karmaşıklığıdır. Felsefe alanı kapsamında ele alınan konulardan birisi ise eğitimidir. Eğitim olgusu ise üzerinde düşünülüp, konuşulması gereken önemli konulardan birisidir (Kantarıcı, 2013, 79).

Felsefeci ve eğitimcilerin farklı görüşler ileri sürdüğü sorulardan biri de *“Eğitim inançtan bağımsız dünyevi bir alan mıdır? Yoksa, eğitim ve inanç daima birlikte düşünülmesi gereken kavramlar mıdır?”* şeklindedir (Altaş - Arıcı, 2012, 58). Eğitim felsefesinin cevap aradığı önemli sorulardan birisi de *“Eğitimin amacı nedir?”* şeklinde olduğundan dolayı, eğitim felsefesinin ideallerinden biri olan eğitilmiş insanın hangi özelliklere sahip olması

gerektiği sürekli olarak tartışmalara sebep olan bir konu olmuştur (Çermik, 2006, 13).

Eğitim alanındaki sorunları tartışmayı içeren eğitim felsefesi, bu sorunlara yönelik çeşitli değer-olgu ilişkileri bağlamında değerlendirmelerde bulunarak çözüm önerileri geliştirmeye olanak sağlar (Yiğit, 2008, 35). Eğitim felsefesinin rollerinden birisi eğitimin diğer sorgulama biçimlerinde yer alan kavramları ele almaktır (Standish, 2007, 163).

Bu bağlamda belli başlı eğitim felsefelerinin görüşleri ve eğitim inançları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

1.3.1. Daimicilik (Perennialism)

Temelinde realizm olan daimicilik, birçok idealist tarafından da desteklenen bir akımdır. Daimicilik akımına göre eğitim mutlak ve değişmez bazı temel ilkelere dayanmalıdır. Temelleri Platon ve Aristo'ya dayanan bu akımın, temsilcileri arasında Buchanan, J. Adler, R. Livingstone ve R. C. Hutchins gösterilebilir (Kapusuzoğlu, 2006, 130; Kısakürek, 1982, 69; Yayıla, 2015, 36). Geleneksel bir eğitim felsefesi olan daimicilikte eğitimin amacı sağlam ve doğru karakter özelliklerine sahip bireyler yetiştirmektir (Çermik, 2006, 16). Bu akımı savunanlar öğretim faaliyetlerini dini kitapların klasik geleneğiyle sınırlandırdıkları için eleştirilmişlerdir (Kaygısız, 1997, 6).

1.3.2. Esasicilik (Essentialism)

Özcülük olarak da adlandırılan esasicilik felsefesi, ilerlemecilik akımına tepki olarak doğmuştur. Temeli idealizm ve realizme dayanan esasicilik akımı, eğitimin temel işlevinin insan kültürünün temel bileşenlerini korumak ve gelecek nesillere aktarmak şeklinde olduğunu savunur. Bu akıma göre eğitimin amacı ise geçmişte yararlı olan sanatların, bilimlerin gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlamaktır. Bu bağlamda okulun görevi ise toplumun kültürünü korumak ve gelecek nesillere aktarmaktır. Bu kültürel mirasın aktarılmasında ise en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmen bilginin aktarıcısı olarak etkin, öğrenci ise pasif du-

rumda ve öğretmenin söylediklerini yapmak zorundadır (Ergün, 2010, 87). İnsanı toplumsal ve kültürel bir varlık olarak ele alan esasicilik akımı eğitimde tümevarımsal bir yaklaşımın kullanılmasını gerektirdiğini savunur. Esasicilere göre eğitimin bireyi toplumsallaştırma, kültürel değerler kazandırma, kültürel mirası koruma ile ilgili bilgili ve beceri sahibi insanlar yetiştirme, değişme ve çatışmayı önleme gibi hedefleri vardır (Kapusuzoğlu, 2006, 133).

1.3.3. İlerlemecilik (Progressivism)

F.Bacon, A.Comte, J.Dewey ve W.James gibi temsilcileri olan ilerlemecilik akımının temelinde pragmatizm vardır. Esasiciliğe bir tepki olarak doğan ilerlemecilik geleneksel eğitimin içeriğinde olan aşırı şekilciliğe, sıkı bir şekilde uygulanan disiplin anlayışına, pasif öğretim şekline karşıdır. Değişme gerçeğinin esası olduğu için ilerlemeciliğe göre eğitim sürekli bir gelişme içinde olmalıdır (Kapusuzoğlu, 2006, 135). İlerlemecilik akımında okul küçük bir toplumdur. İlerlemeciliğin okulu küçük bir toplum olarak görmesi ise bir toplumun yapısını bireyler arası basit düzeyde psikolojik ilişkilere indirgemesi şeklinde yorumlanabilir (Kaygısız, 1997, 7). Bu akıma göre, öğrencilere bilimsel yöntem basamakları öğretilerek, bu basamakları kullanarak karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri geliştirmeleri sağlanmalıdır. İlerlemeci eğitim felsefesinde eğitimin amacı sürekli aynı kalmaz. Özellikle toplumsal, kültürel, teknolojik ve ekonomik alanlarda meydana gelen değişimlere göre eğitimin amaçları da değişiklik gösterebilir (Ergün, 2010, 86).

1.3.4. Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism)

Son gelişen akımlardan biri olan yeniden kurmacılık akımının dayandığı felsefi akım pragmatizmdir. Yeniden kurmacılığın savunduğu içeriği gerçekleştirilmede temel sorumluluk okula düşmektedir. Bu bağlamda okul, toplumsal gelişmeyi sağlayacak şekilde geleceğe yönelik olmalıdır (Yağcı, 1998, 19,20).

İlerlemeciliğin devamı niteliğinde olan yeniden kurmacılık eğitim felsefesine göre eğitimin temel amacı toplumu yeniden düzenleyerek

toplumda gerçek demokrasiyi yerleştirmektir. Bu akımın öncülerine göre eğitim, ortak değerlere dayanan bir dünya toplumu oluşturmada önemli bir araçtır (Kapusuzoğlu, 2006, 136).

1.3.5. Varoluşçuluk (Existentialism)

20. yy'da varoluşçuluğun Karl Jasper, Martin Buber ve Martin Heidegger gibi isimler önemli temsilcilerinden olmuştur (Kapusuzoğlu, 2006, 138). Varoluşçuluk, insanın akıl yoluyla anlayamayacağı öz (bir şey ne ise onu o şey yapan şey) ve varoluşun (kavramlar arasında bağlantılar kurma) süreçlerini irdeleyen bir felsefedir (Çelik, 2011, 42).

İnsan özgürlüğüne önem veren bir felsefi akım olarak varoluşçuluğun temelinde insanın kendisini ve kendi gerçekliğini tanıması vardır. Varoluşçuluk akımı bireyi ayrı ayrı kendine özgü ve benzersiz olarak görmektedir. Bireyselciliği savunan varoluşçulara göre insan kendi varlığını kendisi yaratır. Canlılar içerisinde bu yeteneğe sahip tek varlık insandır (Ergün, 2010, 82).

Bireyin toplum karşısında özgürlüğünü ve biricikliğini ön plana çıkaran varoluşçuluk akımına göre, insanın var olmak ve kendini tanımak gibi bir takım sorumlulukları vardır. İnsanın temel görevlerinden biri de yaşadığı toplum içinde kendi tanımını yapmasıdır. Varoluşçu eğitim anlayışının bazı amaçları vardır (Özdemir vd., 2012, 174). Bu amaçlar arasında bireyi özgürleştirmek, bireyin özgürlüklerinin ve sorumluluklarının farkına varmasını sağlamak ve bireye tercihte bulunmanın önemli bir eylem olduğunu kavratmaktır.

1.4. Ahlaki Olgunluk İle Eğitim İnancı İlişkisi

Eğitim bireylerin, bilgi, beceri ve tutum kazanmaları, ilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri, yaşadıkları topluma katkıda bulunabilmeleri, yaşadıkları toplumla uyum sağlamaları açısından önemli bir gerekliliktir. Eğitimin kapsamının bu kadar geniş olması ise birçok farklı alanla ilişki kurmasına neden olmaktadır. Eğitimin sıkı ilişki içinde olduğu alanlardan biri ise ahlakıdır. Özellikle amaçlar konusunda eğitim ve ahlak kavramları arasın-

da önemli benzerlikler vardır. Her iki alan da insanın iyi olması, yetişmesi ve yetkinleşmesini amaçlar. İnsanlara bir takım ahlaki davranışların (insan davranışlarını şekillendiren ve yönlendiren toplumsal değerler, gelenekler, görenekler, ortak yaşantılar, normlar ve örfler aracılığıyla oluşmuş temel davranış biçimleri) kazandırılması için eğitim gereklidir. Bu bağlamda eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak ahlak eğitimi devreye girmektedir. Ahlak eğitimi ile insanın toplumsal yaşamını sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmesi, toplumsal bütünlüğün korunması, toplumun önem verdiği değer ve normların öğretilmesi sağlanarak, iyi insan yetiştirme amacına ulaşılmış olunur (Kantarıcı, 2013, 80).

İnsanın başkalarını veya kendi kendisini değiştirmesi olarak ifade edilen hareketlerden özellikle evren düzenini tamamlayıcı nitelikte olanları, ahlaki karakter taşımaktadır. Ahlaki olgunluk ise insan hayatındaki bazı aşamalardan geçerek oluşmaktadır. Çocukluk döneminden sonra ilk olgunlaşma döneminde bireyler toplumsal bir varlık haline gelmektedir. Ahlaki olgunlaşmanın ileriki aşamalarında ise toplumun sınırları aşılmaya başlanmaktadır. Ahlaki olgunlaşma bireyi, hem toplumun hem de insanlığın üstüne yükseltmektedir. Bu evrede ise insan iyiyi iyi olduğu için benimseyerek, varlığını iyinin emrine teslim etmeyi tercih etmektedir (Topçu, 2005, 50,51).

Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançları, çeşitli rol ve sorumluluklarını yerine getirmelerinde etkili olmaktadır (Tunca vd., 2015, 19). Eğitim inançlarının davranışlara da odaklanması, yine davranışları ele alan ahlaki olgunluk kavramıyla önemli bir ilişki içinde olduğunun göstergesidir.

Ahlaki olgunluk kavramına ve ahlaki olgunluk düzeyleri üzerine gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde ahlaki olgunluk düzeyi belirlemede hem farklı örneklem gruplarının (Ergenler, üniversite öğrencileri, lise öğrencileri, öğretmenler, yetişkin bireyler, öğretmen adayları, ortaokul öğrencileri, akademik personel, ebeveynler, mahkumlar, üstün yetenekli çocuklar) kullanıldığı hem de ahlaki olgunluğun çeşitli değişkenler ile (aile aidiyeti ve ebeveyn ilişkileri, sosyal ve psikolojik iyi oluş, sosyal

medya aktiviteleri, sosyal medya tutumları, mizah tarzları ve şiddet eğilimleri, kültürlerarası tolerans, sorumluluk duygu ve davranışları) ilişkisinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı görülmektedir (Adıgüzel, 2017; Auger - Gee, 2016; Bakioğlu, 2013; Başar, 2019; Bayraktar, 2019; Bayraktaroğlu, 2016; Çekin, 2013; Demir Çelebi - Sezgin, 2015; Demirci Seyrek, 2014; Dilmaç, 1999; Erdoğan, 2018; Erol, 2019; Evli, 2018; Falkenberg, 2004; Ferguson - Cairns, 1996; Gül, 2019; Güven, 2017; Hartnett - Shumate, 1980; Hemming, 1991; Herzog vd., 2018; Karataş - Sarıçam, 2016; Kaya - Aydın, 2011; Kupfersmid - Wonderly, 1980; Langford vd., 1994; McDonough, 2005; Nardi - Tsujimoto, 1979; Patterson - Hall, 1998; Philibert, 1982; Reimer vd., 2009; Savaş, 2019; Sumner, 2010; Şengün, 2008; Walker - Pitts, 1998; Yalız Solmaz, 2018).

Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

2. Araştırmanın Hipotezleri

1. Öğretmen adaylarının cinsiyetine ve öğrenim gördükleri bölümlere göre ahlaki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.
2. Öğretmen adaylarının cinsiyetine ve öğrenim gördükleri bölümlere göre eğitim inançları (ilerlemeci, varoluşçu, yeniden kurmacı, daimici, esasici) arasında anlamlı bir fark vardır.
3. Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile eğitim inançları (ilerlemeci, varoluşçu, yeniden kurmacı, daimici, esasici) arasında anlamlı bir ilişki vardır.

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi konularında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Geçmişte veya halen var olan, var olduğu biçimiyle betimlemeye odaklanan tarama modellerinde, amaçların ifade edilmesinde “*Ne ile ilgili?*”, “*Nedir?*”, “*Ne idi?*” gibi sorular kullanılır. İlişkisel tarama ise iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişim veya dereceyi belirlemeye yönelik gerçekleştirilen çalışmaları içerir. Bu bağlamda aralarında ilişki aranacak değişkenler ilişkisel çözümlenmeye olanak sağlayacak şekilde sembolleştirilir. İlişkisel çözümleme ise korelasyon ve nedensel karşılaştırma olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilir (Karasar, 2000, 77,81). İlişkisel tarama modeli genellikle birden çok değişken arasındaki etkileşimlerin belirlenmesinde kullanılır. İlişkisel modelde bazen ilişkilerin yönü ve düzeyini belirlemek için korelasyon tekniği, bazen de neden-sonuç ilişkilerine dönük istatistiksel karşılaştırmalar yapılarak ortalamalar arası farkın önemine bakılır (Şimşek, 2015, 92).

690

OMÜİFD

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi (sınıf, sosyal bilgiler, Türkçe ve ilköğretim matematik öğretmenliği bölümleri) ve İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemine ise küme örnekleme yöntemi ile seçilen ve aynı üniversitenin Eğitim Fakültesi sınıf, sosyal bilgiler, Türkçe, ilköğretim matematik öğretmenliği bölümleri ile İlahiyat Fakültesinde 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında öğrenim gören toplam 690 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Tablo 1’de katılımcıların cinsiyet ve sınıf değişkenine göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Cinsiyet	N	%
Kadın	458	66,6
Erkek	232	33,4

Bölüm		
Sınıf Öğretmenliği	180	26,1
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	126	18,3
Türkçe Öğretmenliği	137	19,9
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	100	14,5
İlahiyat	147	21,3
Toplam	690	100

Tablo incelendiğinde araştırmada %66,6'sı (n=458) kadın ve %33,4'ü (n=232) erkek katılımcı olmak üzere toplam 690 katılımcının yer aldığı görülmektedir. Ayrıca bölümlere göre örnekleme alınan öğretmen adaylarının %26'1'i sınıf, %18,3'ü sosyal bilgiler, %19,9'u Türkçe, %14,5'i ilköğretim matematik öğretmenliği ve %21,3'ü de ilahiyat programından oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “*Ahlaki Olgunluk Ölçeği*” ve “*Eğitim İnançları Ölçeği*” kullanılmıştır.

3.3.1. Ahlaki Olgunluk Ölçeği

Araştırmada katılımcıların ahlaki olgunluk düzeyini incelemek amacıyla Şengün ve Kaya (2007) tarafından geliştirilen, Kaya ve Aydın (2011) tarafından üniversite öğrencilerine uyarlanan “*Ahlaki Olgunluk Ölçeği*” kullanılmıştır. Şengün ve Kaya (2007) tarafından geliştirilen ve beşli likert şeklinde toplamda 66 maddeden oluşan ölçek 830 lise öğrencisine uygulanmış, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik düzeyini belirlemek amacıyla uzman görüşü alınmış, yapı geçerliliği için faktör analizi işlemi uygulanmıştır. Temel bileşenler (döndürülmemiş) faktör analizi sonucunda maddelerin faktör yüklerinin birinci faktörde toplandığı görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için ise test-

tekrar test, test-yarı test, Cronbach Alpha güvenilirlik kontrol yöntemleri kullanılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarında, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı 0.84, test-yarı test güvenilirlik katsayısı 0.89 ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.93 olarak bulunmuştur.

Kaya ve Aydın (2011) ise üniversite öğrencilerine uyguladıkları ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında bazı analizler kullanmışlardır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler üzerinde faktör analizi işlemi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçeğin maddelerinin birinci faktör yüklerinin 0.30 ile 0.57 arasında olduğuna, madde puanları ile toplam puan arasındaki korelasyonun ise 0.33 ile 0.54 arasında değiştiği görülmüştür. Elde edilen veriler doğrultusunda korelasyon katsayıları ve faktör yükleri 0.30'un altında olan maddeler ölçekten çıkarılarak ölçeğin son hali verilmiştir. Ölçekten elde edilen veriler ile test-yarı test güvenilirlik katsayısı 0.87, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.92 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

692
OMÜİFD

Bu çalışmada ise “Ahlaki Olgunluk Ölçeği” bu son şekliyle kullanılmıştır. Toplamda 60 maddeden oluşan, olumlu ve olumsuz maddelerin yer aldığı, 5’li likert (1: *Hiçbir zaman*, 2: *Çok nadir*, 3: *Ara sıra*, 4: *Çoğu zaman*, 5: *Her zaman*) tipi ölçekten alınabilecek en yüksek puan 300, en düşük puan ise 60 puandır. Bu çalışma kapsamında elde edilen veriler ile ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2.Eğitim İnançları Ölçeği

Araştırma kapsamında ele alınan örneklemin eğitim inançlarını ortaya çıkarmak amacıyla Yılmaz vd. (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. 55 maddeden oluşan 5’li likert (1: *Kesinlikle katılmıyorumdan* - 5:*Kesinlikle katılıyorumda doğru*) tipindeki ölçek Yılmaz vd. (2011) tarafından hem öğretmen (n=160) hem de öğretmen adaylarına (n=320) uygulanmış, geçerlik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla uygulanan temel bileşenler analizi yöntemine dayalı açımlayıcı faktör analizi uygulanarak,

faktör yük değerinin alt sınırı 0.40 şeklinde belirlenmiştir. Toplamda 5 boyuttan (İlerlemecilik, Varoluşçu Eğitim, Yeniden Kurmacılık, Daimicilik ve Esasicilik) oluşan ölçeğin her bir boyutu için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı (İlerlemecilik 0.91, Varoluşçu Eğitim 0.89, Yeniden Kurmacılık 0.81, Daimicilik 0.70 ve Esasicilik 0.70) olarak bulunmuştur. Gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda ölçek 40 madden oluşmuştur. Bu çalışmada ölçeğin 40 maddeden oluşan son hali 5'li likert (1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Orta derecede katılıyorum, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle katılıyorum) olarak kullanılmıştır.

Bu çalışma kapsamında ölçekten elde edilen veriler ile her bir alt boyutu için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ilerlemecilik alt boyutu için 0.87, varoluşçu eğitim alt boyutu için 0.89, yeniden kurmacılık alt boyutu için 0.79, daimicilik alt boyutu için 0.61, esasicilik alt boyutu için de 0.78 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar "Eğitim İnançları Ölçeği"nin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında 712 kişiye ulaşılmış ve veri toplama aracında yer alan ölçekler uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda 22 veri toplama formu çeşitli nedenlerden dolayı (ölçeğin sadece tek bölümünü doldurma vb.) değerlendirme dışında bırakılarak, toplam 690 anket formundaki veriler SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir.

Araştırma kapsamında her iki ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Buna ek olarak her bir değişken için çarpıklık ve basıklık değerleri, ayrıca grafikler incelenmiştir. Yapılan normallik testi sonucunda elde edilen puanların normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle hipotezlerin test edilmesinde non-parametrik testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri ile Spearman korelasyon tekniği kullanılmıştır. Hipotezlerin test edilmesinde en yüksek hata payı 0,05 olarak kabul edilmiştir.

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde elde edilen veriler tablolar halinde gösterilerek, verilerin istatistiksel analizleri yapılmıştır.

4.1.Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyleri

Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmış ve Tablo 2'deki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra	Sıra	U	p
			Ortalaması	Toplamı		
Ahlaki	Kadın	458	365.54	167419.00	43948.00	0.000
Olgunluk	Erkek	232	305.93	70976.00		

694

OMÜİFD

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($U= 43948.00$, $p<0.05$). Bu bulgu "*Öğretmen adaylarının cinsiyetine göre ahlaki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.*" şeklinde belirlenen hipotezi doğrulamaktadır. Elde edilen puanların sıra ortalamaları incelendiğinde, kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha yüksek bir sıra ortalaması değerine sahip oldukları görülmektedir (Kadın (SO)= 365.54, Erkek (SO)= 305.93). Bu durum, kadın öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Literatür incelendiğinde bu çalışmayla benzer şekilde, genel olarak ahlaki olgunluğun cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşan çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Savaş (2019) yapmış olduğu çalışma sonucunda cinsiyete göre ahlaki olgunluğun farklılaştığı, kadınların ahlaki olgunluk düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aktaş ve Kartopu (2016) üniversite öğrencilerine yönelik gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, erkek öğrencilere göre

kadın öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşımlardır. Alkal ve Kök (2018) de araştırmaları sonucunda, kadın katılımcıların erkeklere göre daha yüksek bir ahlaki olgunluk seviyesine sahip olduğu sonucuna ulaşımlardır. Ahlaki olgunluğun cinsiyete göre farklılık gösterdiği bir diğer çalışmada ise Kaya ve Aydın (2011) kadın üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşımlardır. Bakioğlu ve Şahin (2014) de benzer şekilde, kadınların ahlaki olgunluk düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşımlardır. Evli (2018) ise bu durumun tersi olarak erkeklerin ahlaki olgunluk düzeylerinin kadın katılımcılardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşımlardır.

Kişilerin ahlaki olgunluk düzeylerinde cinsiyet faktörü her zaman etkili olmayabilir. Çekin (2013) çalışması sonucunda öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşımlardır. Bayrak Aykan vd. (2019) de çalışmaları sonucunda, ahlaki olgunluk düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği sonucuna ulaşımlardır.

Yapılan çalışmaların sonuçlarından da anlaşılacağı üzere bazı araştırmalarda ahlaki olgunluk düzeylerinin katılımcıların cinsiyetine göre farklılık görülürken, bazılarında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sonuçlar örneklem gruplarına göre değişiklik gösterebilmektedir.

4.2.Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Ahlaki Olgunluk Düzeyleri

Araştırmanın örnekleminde yer alan katılımcıların ahlaki olgunluk düzeylerinin öğrenim gördükleri bölümlere (sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği ve ilahiyat) göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterme durumları incelenmiştir. Bu bağlamda elde edilen veriler Kruskal Wallis H testi ile çözümlenmiştir. Tablo 3'te öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk ölçeğinden aldıkları puanların bölüm değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Bölüm	N	Sıra		X ²	p
			Ortalaması	Sd		
Ahlaki Olgunluk	1. Sınıf Öğretmenliği	180	332.50	4	2.58	0.63
	2. Sosyal Bil. Öğret.	126	353.23			
	3. Türkçe Öğretmenliği	137	332.26			
	4. İlköğ.Mate. Öğret.	100	358.50			
	5. İlahiyat	147	358.29			

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($X^2_{(4)}=2.58$, $p>.05$). Bu sonuca göre “*Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre ahlaki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.*” şeklinde belirlenen hipotezin doğrulanmadığını anlaşılmaktadır.

696

OMÜİFD

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara benzer şekilde Adıgüzel (2017) üniversite öğrencilerine yönelik gerçekleştirdiği çalışması sonucunda, öğrenim görülen fakültereye göre (Eğitim, fen-edebiyat, mühendislik, sağlık, ilahiyat, iktisadi ve idari bilimler) öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çekin (2013) çalışması sonucunda öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerini bölüm değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda DKAB (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyi BÖTE (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi) öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Kaya ve Aydın (2011) yapmış oldukları çalışma sonucunda ilahiyat, din kültürü, psikoloji ve felsefe bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaştığı sonucuna ulaşımlardır. Bu bağlamda ilahiyat ve din kültürü bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmalarda, üniversitedeki bölümlere göre katılımcıların ahlaki olgunluk düzeyleri konusunda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

4.3.Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Eğitim İnançları

Öğretmen adaylarının eğitim inançları ölçeğinin alt boyutlarından almış oldukları puanların cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla araştırma kapsamında elde edilen verilere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Tablo 4’ te öğretmen adaylarının eğitim inançları alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyete göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	p
İlerlemecilik	Kadın	458	363.46	166466.50	44900.50	0.000
	Erkek	232	310.04	71928.50		
Varoluşçu Eğitim	Kadın	458	359.11	166471.50	46895.50	0.01
	Erkek	232	318.64	73923.50		
Yeniden Kurmacılık	Kadın	458	352.90	161626.00	49741.00	0.17
	Erkek	232	330.90	76769.00		
Daimicilik	Kadın	458	340.55	155972.50	50861.50	0.35
	Erkek	232	355.27	82422.50		
Esasicilik	Kadın	458	316.46	144940.50	39829.50	0.000
	Erkek	232	402.82	93454.50		

Tablo 4’te görüldüğü gibi, kadın ve erkek öğretmen adaylarının eğitim inançlarının yeniden kurmacılık ve daimicilik alt boyutlarında puan sıra ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgu “Öğretmen adaylarının cinsiyetine göre yeniden kurmacı ve daimici eğitim inançları arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde geliştirilen hipotezi doğrulamamaktadır. Bu durumun aksine kadın ve erkek öğretmen adaylarının ilerlemecilik, varoluşçu eğitim ve esasicilik alt boyutlarında puan sıra ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılık

gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu ise belirlenen “*Öğretmen adaylarının cinsiyetine göre ilerlemeci, varoluşçu, esasici eğitim inançları arasında anlamlı bir fark vardır*” şeklinde kurulan hipotezi doğrular niteliktedir.

Cinsiyete göre anlamlı farklılık gösteren ilerlemecilik alt boyutunda (U= 44900.50, $p<0.05$), kadın öğretmen adaylarının sıra ortalama değeri (SO=363.46) erkek öğretmen adaylarına (SO=310.04) göre daha yüksektir. Sıra ortalaması değerleri incelendiğinde ise ilerlemecilik alt boyutunda anlamlı farklılığın kadın öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmektedir.

Cinsiyete göre anlamlı farklılık gösteren bir diğer alt boyut ise varoluşçu eğitim alt boyutudur (U= 46895.50, $p<0.05$). Varoluşçu eğitim inancı alt boyutunda da ilerlemecilik alt boyutundaki gibi kadınların lehine bir farklılık söz konusudur. Bir başka ifadeyle kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre varoluşçu eğitim inancı alt boyutunu daha fazla benimsemiştir.

698

OMÜİFD

Cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılık gösteren diğer bir alt boyut ise esasicilik alt boyutudur (U= 39829.50, $p<0.05$). Esasicilik alt boyutunda kadın ve erkek katılımcıların sıra ortalaması (Kadın (SO)= 316.46, Erkek (SO)= 402.82) değerleri incelendiğinde, ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim alt boyutlarının tersine erkek öğretmen adaylarının lehine bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bir başka ifadeyle, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha fazla esasici eğitim inancına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Balcı (2015) yaptığı çalışmada, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre ilerlemeci eğitim inancını daha fazla benimsedikleri görülürken, kadın ve erkek öğretmen adaylarının yeniden kurmacı, varoluşçu, daimici ve esasici eğitim inançları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Akgün (2014) çalışması sonucunda, kadınların erkeklere göre daha fazla varoluşçu ve ilerlemeci; erkeklerin ise kadınlara göre daha esasici eğitim inancına sahip olduğuna ulaşmıştır. Yeniden kurmacı ve daimici eğitim inançlarının ise cinsiyete göre farklılaşmadığı

sonucuna ulaşmıştır. Kozikoğlu ve Erden (2018) çalışmaları sonucunda, daimicilik ve esasicilik alt boyutlarında erkek katılımcılar, ilerlemecilik ve varoluşçuluk alt boyutlarında ise kadın katılımcılar lehine anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir. Cinsiyete göre eğitim inançlarının sadece esasicilik alt boyutunda farklılık gösterdiğini tespit eden Yazıcı (2017), erkek öğretmen adaylarının kadınlara göre esasici eğitim inancı düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çakmak vd. (2016)'nin yaptıkları araştırmada, kadın ve erkek öğretmen adaylarının eğitim inançları alt boyutlarından daimicilik, esasicilik ve yeniden kurmacılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemişken, varoluşçu eğitim ve ilerlemecilik alt boyutlarında kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

Eğitim inançlarının daimicilik, esasicilik, yeniden kurmacılık, ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim alt boyutlarında elde edilen puanların cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşan çalışmalara karşın, bazı çalışma sonuçlarında eğitim inançlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığına ulaşılmıştır. Bu bağlamda Berkant ve Özasan (2019) eğitim inançlarının bütün alt boyutlarından elde edilen puanların cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ilgaz vd. (2013) de çalışmaları sonucunda, öğretmen adaylarının eğitim inançlarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç olarak yapılan araştırmaların genelinde, erkek öğretmen adaylarının bayan öğretmen adaylarına göre daimicilik ve esasicilik gibi geleneksel eğitim inancına daha yüksek düzeyde sahip oldukları anlaşılmaktadır. İlerlemecilik ve varoluşçuluk eğitim inançlarına ise kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde sahip oldukları anlaşılmaktadır.

4.4.Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Eğitim İnançları

Katılımcıların eğitim inançları ölçeğinden elde edilen puanların, eğitim inançları alt boyutlarında (ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kur-

macılık, daimicilik ve esasicilik) öğretmen adaylarının öğrenim ördükleri bölüm değişkenine göre (Sınıf öğretmenliği, Sosyal Bilgiler öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, İlköğretim matematik öğretmenliği, İlahiyat) istatistik olarak anlamlı farklılık gösterme durumu Kruskal Wallis H testi aracılığıyla çözümlenmiştir. Bu bağlamda Tablo 5'te öğretmen adaylarının eğitim inançlarının alt boyutlarından (ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik) aldıkları puanların bölüm (Sınıf öğretmenliği, Sosyal Bilgiler öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, İlköğretim matematik öğretmenliği, İlahiyat) değişkenine göre Kruskal Wallis H testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyete göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	p
İlerlemecilik	Kadın	458	363.46	166466.50	44900.50	0.000
	Erkek	232	310.04	71928.50		
Varoluşçu Eğitim	Kadın	458	359.11	166471.50	46895.50	0.01
	Erkek	232	318.64	73923.50		
Yeniden Kurmacılık	Kadın	458	352.90	161626.00	49741.00	0.17
	Erkek	232	330.90	76769.00		
Daimicilik	Kadın	458	340.55	155972.50	50861.50	0.35
	Erkek	232	355.27	82422.50		
Esasicilik	Kadın	458	316.46	144940.50	39829.50	0.000
	Erkek	232	402.82	93454.50		

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının eğitim inançlarının varoluşçu eğitim ($X^2_{(4)}=8.921$, $p>0.05$) ve yeniden kurmacılık ($X^2_{(4)}=2.265$, $p>0.05$) alt boyutlarında elde ettikleri puan sıra ortalamalarının öğrenim gördükleri bölümlere (Sınıf öğretmenliği, Sosyal Bilgiler öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, İlköğretim matematik öğretmenliği, İlahiyat) göre anlamlı olarak farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgu "Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre varoluşçu ve yeniden kurmacı eğitim inançları arasında anlamlı bir fark vardır." şeklinde kurulan hipotezleri doğrulamamaktadır. Buna karşın ilerlemecilik ($X^2_{(4)}=10.013$, $p<0.05$), daimicilik ($X^2_{(4)}=24.222$, $p<0.05$) ve esasicilik ($X^2_{(4)}=25.884$, $p<0.05$) alt bo-

yutlarında elde edilen puan sıra ortalamaları öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu durum ise “*Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre ilerlemeci, daimici ve esasici eğitim inançları arasında anlamlı bir fark vardır*” şeklinde belirlenen hipotezi doğrulamaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre ilerlemecilik, daimicilik ve esasicilik eğitim inançları alt boyutları puan ortalamaları arasında Kruskal Wallis H testi sonucu bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Mann Whitney U testi sonucunda ilerlemecilik alt boyutunda sınıf ve ilköğretim matematik öğretmenliği programlarında öğrenim görenler ile ilahiyat bölümünde öğrenim gören katılımcıların elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Elde edilen puanların sıra ortalamaları incelendiğinde ise bu durumun, sınıf ve ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmektedir.

Daimicilik alt boyutunda sınıf öğretmenliği ile ilköğretim matematik öğretmenliği ve ilahiyat, sosyal bilgiler öğretmenliği ile ilköğretim matematik öğretmenliği ve ilahiyat, sosyal bilgiler öğretmenliği ve Türkçe öğretmenlikleri ile ilahiyat programı arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Daimicilik puan sıra ortalaması değerleri incelendiğinde ise ilahiyat fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının daimici eğitim inancı sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliklerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde görülmüştür. İlköğretim matematik öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının daimici eğitim inancı ise sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler sonucunda anlamlı farklılığın belirlendiği bir diğer eğitim inancı alt boyutu da esasiciliktir. Bu alt boyutta ise sınıf öğretmenliği ile diğer tüm bölümlerde öğrenim gören

öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının esasıcılık eğitim inancı düzeyleri diğer tüm bölümlere göre daha düşük olarak görülmüştür. Yine, Türkçe öğretmenliği ile ilahiyat fakültesinde öğrenim gören katılımcıların esasıcı eğitim inancı ilahiyat öğrencilerinin lehine anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle ilahiyat fakültesinde öğrenim gören katılımcıların esasıcı eğilim inancı düzeyi Türkçe öğretmenliği programında öğrenim gören katılımcılara göre daha yüksek görülmüştür.

Bölgümlere göre öğretmen adaylarının eğitim inançları genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının ilerlemeci eğitim inanç düzeyleri yüksek, buna karşın daimicilik ve esasıcılık eğitim inanç düzeyleri daha düşük düzeyde gözlenmiştir. İlahiyat programındaki öğretmen adaylarının geleneksel (daimicilik ve esasıcılık) inanç düzeyleri yüksek olarak görülürken, ilerlemecilik eğitim inanç düzeyleri daha düşük olarak görülmüştür.

702

OMÜİFD

4.5.Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ile Eğitim İnançları Arasındaki İlişki

Sosyal bilgiler, sınıf, Türkçe, ilköğretim matematik öğretmenlikleri ve ilahiyat programlarında öğrenim gören katılımcıların ahlaki olgunluk düzeyleri ile eğitim inançları (daimicilik, esasıcılık, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, ilerlemecilik) arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bu değişkenler arasında Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu bağlamda Tablo 6'da öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla uygulanan korelasyon katsayısı sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ile Eğitim İnançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler		1	2	3	4	5	6
1. Ahlaki Olgunluk	Korelasyon (r)	1	0.24**	0.30**	0.19**	0.19**	-0.11**
	Anlamlılık (p)		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
2. İlerlemecilik	Korelasyon (r)		1	0.71**	0.56**	0.40**	-0.11**
	Anlamlılık (p)			0.00	0.00	0.00	0.00
3. Varoluşçu Eğitim	Korelasyon (r)			1	0.56**	0.40**	-0.17**
	Anlamlılık (p)				0.00	0.00	0.00
4. Yeniden Kurmacılık	Korelasyon (r)				1	0.57**	0.11**
	Anlamlılık (p)					0.00	0.00
5. Daimicilik	Korelasyon (r)					1	0.27**
	Anlamlılık (p)						0.00
6. Esasicilik	Korelasyon (r)						1
	Anlamlılık (p)						-

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır. (p<0.01)

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile ilerlemeci ($r=0.24$, $p<0.01$), varoluşçu ($r=0.30$, $p<0.01$), yeniden kurmacı ($r=0.19$, $p<0.01$) ve daimici ($r=0.19$, $p<0.01$) eğitim inançları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ahlaki olgunluk düzeyi ile negatif yönlü ilişki olan tek eğitim inancı alt boyutu ise esasicilik eğitim inancı ($r= -0.11$, $p<0.01$) olmuştur. Öğretmen adaylarından elde edilen puanların korelasyon katsayısı değerleri incelendiğinde, katılımcıların ahlaki olgunluk düzeyleri ile eğitim inançları arasında orta ve düşük düzeyde de olsa istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu bulgu ise “*Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile eğitim inançları arasında anlamlı bir ilişki vardır.*” şeklinde kurulan hipotezi doğrulamaktadır.

Öğretmen adaylarının eğitim inançları alt boyutları arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Buna göre ilerlemecilik ile varoluşçu eğitim ($r=0.70$, $p<0.01$), yeniden kurmacılık ($r=0.56$, $p<0.01$) ve daimicilik ($r=0.39$, $p<0.01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler görülmüştür. Varoluşçu eğitim ile yeniden kurmacılık ($r=0.56$, $p<0.01$) ve daimicilik ($r=0.39$, $p<0.01$) arasında orta düzeyde; yine yeniden kurmacılık ile daimicilik arasında ($r=0.57$, $p<0.01$) orta düzeyde; yeniden kurmacılık ile esasicilik arasında ($r=0.11$,

$p<0.01$) düşük düzeyde; daimicilik ile esasicilik arasında ($r=0.27$, $p<0.01$) ise yine düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Eğitim inançları alt boyutları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki ise ilerlemecilik ile esasicilik ($r= -0.11$, $p<0.01$), varoluşçu eğitim ile esasicilik ($r= -0.17$, $p<0.01$) alt boyutları arasında görülmüştür.

Tunca vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, mesleki değerler (farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk, şiddete karşı olma, iş birliğine açık olma) alt boyutları ile eğitim inançları (ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık ve daimicilik) alt boyutları arasında pozitif yönde, esasicilik alt boyutunda ise negatif yönde ilişkilerin olduğu görülmüştür. Ahlak kapsamında ele alınan değerler ile benimsenen eğitim inançları (felsefeleri) arasında anlamlı ilişkilerin görüldüğü bu çalışmalar, iki durumun karşılaştırılması ve aralarındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması açısından önemli görülmektedir.

704

OMÜİFD

Bu çalışmada, hem ahlaki olgunluk hem de ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim inançları ile esasicilik eğitim inancı arasında olumsuz bir ilişkinin görülmesi sonucunda, esasicilik eğitim anlayışının günümüzde yeterli bir destek görmediği ve benimsenmediği söylenebilir.

Sonuç

Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri cinsiyet değişkenine göre analiz edilmiş ve kadınların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle araştırma sonucunda kadınların ahlaki olgunluk düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere (sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği ve ilahiyat programı) göre ahlaki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Araştırmada kadın ve erkek öğretmen adaylarının eğitim inançları alt boyutlarından (yeniden kurmacılık ve daimicilik) arasında anlamlı bir

fark görülmemişken, diğer alt boyutları olan (esasicilik, varoluşçu eğitim ve ilerlemecilik) arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Bu bağlamda, anlamlı farklılık gösteren alt boyutlarda kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre daha fazla ilerlemeci ve varoluşçu eğitim inancına sahip oldukları gözlenirken, erkek öğretmen adaylarının ise kadınlara göre daha fazla esasici eğitim inancına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre incelenen eğitim inançlarında ilerlemecilik, daimicilik ve esasicilik alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu bağlamda, sınıf ve ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ilahiyat fakültesinde öğrenim görenlere göre ilerlemeci eğitim inancının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine, ilahiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilere göre; ilköğretim matematik öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ise sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla daimici eğitim inancına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, diğer tüm bölümlerdeki öğrencilere göre en düşük düzeyde esasici eğitim inancına sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sahip olduğu görülmüştür.

Eğitim inançlarının alt boyutları bağlamında öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık ve daimicilik alt boyutları arasında pozitif yönde, esasicilik alt boyutuyla ise negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri arttıkça esasici eğitim inancını benimseme düzeyinde azalış görülmektedir. Bunun aksine ahlaki olgunluk düzeyi arttıkça ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık ve daimicilik eğitim inançlarını benimseme düzeyleri de artmaktadır.

Araştırma kapsamında elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda bir takım öneriler ileri sürülebilir. Araştırma sonucunda erkeklerin ahlaki olgunluk düzeyinin kadın öğretmen adaylarına göre daha düşük oldu-

ğuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda okul öncesinden yükseköğretime kadar eğitimin tüm kademelerinde ahlak ve değerler eğitimine programlar içerisinde yer verilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitim inançları arasında cinsiyet ve bölüme göre farklılık görülmüştür. Bu farklılığın altında yatan nedenler, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inancını benimseme gerekçeleri nitel çalışmalarla ayrıntılı bir şekilde incelenebilir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında felsefe-ahlak ilişkileri ele alınabilir. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre ilerlemeci ve varoluşçu eğitim inanç düzeylerinin yüksek olmasının ve erkek öğretmen adaylarının da kadınlara göre esasici eğitim inanç düzeylerinin yüksek bulunması nedenleri bu konuda yapılacak nitel çalışmalarla ortaya çıkarılabilir. Ahlaki olgunluk ile esasici eğitim inancı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunması ilginç olarak görülmektedir. Bu bağlamda, ahlaki olgunluk düzeyi yüksek olan bireylerin esasiciliğin öngördüğü eğitimde baskı ve cezaya karşı olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının konu ve öğretmen merkezli bir eğitim anlayışı yerine, daha çok öğrenciyi merkez alan bir eğitim anlayışını benimsedikleri anlaşılmaktadır.

706

OMÜİFD

Kaynakça

- Adıgüzel, Abdullah. “Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ile Genel Özyeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki”. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi* 5/1 (2017), 1-17.
- Akgün, İsmail. *Sınıf Öğretmeni Adaylarında Eleştirel Düşünce Yönelimleri İle Eğitim İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014.
- Aktaş, Hamza - Kartopu, Saffet . “Üniversite Öğrencilerinin Dindarlık Eğilimlerine Göre Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin İncelenmesi: Gümüşhane Üniversitesi Örneği”. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 4/35 (2016), 34-42. <https://doi.org/10.16992/ASOS.6523>
- Alkal, Ahmet - Kök, Mehmet. “Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerin ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi”. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 22/2 (2018), 509-529.

- Altaş, Nurullah - Arıcı, İsmail. "Din Eğitiminin Bilimselleşme Süreci". *Din Eğitimi*. ed. Mustafa Köylü ve Nurullah Altaş . 40-69. Ankara: Gündüz Yayınevi, 2012.
- Auger, Giselle A. - Gee, Charlie. "Developing Moral Maturity: An Evaluation of the Media Ethics Course Using The Dit-2." *Journalism & Mass Communication Educator* 71/2 (2016), 146-162.
- Aydın, İbrahim Hakkı. "Seküler Ahlak Bağlamında Din-Ahlak İlişkisi". *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 35 (2011), 1-23.
- Bakioğlu, Fuad. *Kültürlerarası Tolerans ile Ahlaki Olgunluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2013.
- Bakioğlu, Fuad. - Şahin, Rukiye. "Kültürlerarası Tolerans ile Ahlaki Olgunluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 7/29 (2014), 108-116.
- Balcı, Aslı. *Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi (Okul Öncesi Örneği)*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015.
- Başar, Gizem Güler. *Ergenlerin Aile Aidiyeti ve Ebeveyn İlişkileri ile Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Karabük: Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Bayrak Aykan, Emine vd. "Hemşirelik Öğrencilerinde Ahlaki Olgunluk ve Etik Duyarlılığın Değerlendirilmesi". *Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hemşirelik Dergisi* 1/2 (2019), 84-91.
- Bayraktar, Güllü Manolya. *Öğrencilerin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ve DKAB Dersine Yönelik Tutumları (Rize İli Örneği)*. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Bayraktaroğlu, Eda. *Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ile Mizah Tarzları ve Şiddet Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016.
- Berkant, Hasan Güner - Özasan, Dildar. "Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 20/Özel Sayı (2019), 923-940. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.555081>
- Büyükalın Filiz, Sevil. "Eğitimle İlgili Temel Kavramlar". *Eğitim Bilimine Giriş*. Ed. M. Çağatay Özdemir. 1-29. Ankara: Pegem Akademi, 2. Baskı, 2011.
- Çakmak, Zafer vd. "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarına Yönelik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 16/USBES Özel Sayı II (2016), 1190-1205.

- Çekin, Abdulkadir. "Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk Düzeyleri". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21/3 (2013), 1035-1048.
- Çelik, Tuğba. "Gürsel Korat'ın Tarihsel Düzlemli Romanlarında Varoluşçuluk". *Dil ve Edebiyat Dergisi* 8/1 (2011), 41-76.
- Çermik, Hülya. "Bir Bilim Olarak Eğitimin Temelleri". *Eğitim Bilimine Giriş*. ed. Mustafa Yılman. 11-37. Ankara: Nobel, 2006.
- Demir Çelebi, Çiğdem - Sezgin, Osman. "Lise Öğrencilerinin Özel İyi Oluşları ile Ahlaki Olgunluk Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 5/2 (2015), 99-146. <https://doi.org/10.23863/kalem.2017.53>
- Demirci Seyrek, Özgür. *Akademik Personelin Ahlaki Olgunluk Düzeylerine Göre Duyarlılık Durumu*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014.
- Deng, Feng vd. "The Relationship Among Chinese Practicing Teachers' Epistemic Beliefs, Pedagogical Beliefs and Their Beliefs About use of ICT". *Educational Technology & Society* 17/2 (2014), 245-256.
- Dilmaç, Bülent. *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Eğitimin Sınanması*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 1999.
- OMÜİFD Eliasa, Eva Imenia. "Increasing Values of Teamwork and Responsibility of The Students Through Games: Integrating Education Character in Lectures". *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 123 (2014), 196-203. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1415>
- Erdoğan, Çağrı Hamdi. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ve Öğretmenlik Meslek Etiği Hakkındaki Görüşleri*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018.
- Ergün, Muammer. "Eğitimin Felsefi Temelleri". *Eğitim Bilimine Giriş*. ed. Özcan Demirel ve Zeki Kaya. 69-94. Ankara: Pegem Akademi, 5.Baskı, 2010.
- Erol, Hatice Tül Kübra. (2019). *Lise Öğrencilerinde Sosyal Medya Aktiviteleri ve Ahlaki Olgunlukla İlişkisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Evli, Fatih. *Üniversite Takımlarında Farklı Branşlardaki Sporcuların Ahlaki Olgunluk ve Sosyal Bütünleşme Düzeyleri*. Çorum: Hitit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018.
- Falkenberg, Andreas Wyller. "When in Rome... Moral Maturity and Ethics for International Economic Organizations". *Journal of Business Ethics* 54 (2004), 17-32.
- Ferguson, Neil - Cairns, Ed. "Political Violence and Moral Maturity in Northern Ireland". *Political Psychology* 17/4 (1996), 713-725. <https://doi.org/10.2307/3792135>
- Fidan, Nurettin - Erden, Münire. *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Kitabevi, 1998.

- Gül, Günay. *Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Tutumları ile Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. İstanbul: İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Güven, Naciye. "Moral Maturity Levels of İmam Hatip High School Students: The Case of Ortaköy District". *International Journal of Psychology and Educational Studies* 4/3 (2017), 42-52. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2017.03.005>
- Hartnett, Jack - Shumate, Michael. "Ethical Attitudes and Moral Maturity Among Prison Inmates". *Journal of Psychology* 106/1980 (1980), 147-149. <https://doi.org/10.1080/00223980.1980.9915180>
- Hazlitt, Henry. *Ahlakın Temelleri*. çev. Mehmet Aydın ve Recep Tapramaz. Ankara: Liberte Yayınları, 2006.
- Hemming, James. "The Physiology of Moral Maturity". *Journal of Moral Education* 20/2 (1991), 127-137. <https://doi.org/10.1080/0305724910200202>
- Herzog, Patricia Snell vd. "Facilitating Moral Maturity: Integrating Developmental and Cultural Approaches". *Journal of Management, Spirituality & Religion* 15/5 (2018), 450-474. <https://doi.org/10.1080/14766086.2018.1521737>
- İlgaz, Gökhan vd. "Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13/1 (2013), 50-65.
- İzalan, Zehra. *Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları ile Eğitim Programına İlişkin Metaforik Algılarının Karşılaştırılması*. Manisa: Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017.
- Kantarci, Zeynep. "Sokrates ve Eğitim Felsefesi". *Mavi Atlas GŞÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi* 1 (2013), 78-90.
- Kapusuzoğlu, Şaduman. "Eğitimin Felsefi Temelleri". *Eğitim Bilimine Giriş*. ed. Durmuş Ekiz ve Haydar Durukan. 121-142. İstanbul: Lisans Yayını, 2006.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 10.Basım, 2000.
- Karataş, Yalçın - Sarıçam, Hakan. "The Relationship Between Moral Maturity and Sense and Behaviors of Responsibility in Gifted Children". *Global Journal of Psychology Research* 6/1 (2016), 10-19. <https://doi.org/10.18844/gjpr.v6i1.491>
- Kaya, Mevlüt - Aydın, Cüneyd. "Üniversite Öğrencilerinin Dini İnanç ile Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 30 (2011), 15-42.
- Kaygısız, İbrahim. "Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri". *Eğitim ve Yaşam* 8 (1997), 5-15.
- Khader, Fakhri R. "Teachers' Pedagogical Beliefs and Actual Classroom Practices in Social Studies Instruction". *American International Journal of Contemporary Research* 2/1 (2012), 73-92.

- Kısakürek, Mehmet Ali. "Eğitim Felsefe İlişkileri Üzerine". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 15/1 (1982), 67-76. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000805
- Kozikoğlu, İshak - Erden, Rezzan Zeliha. "Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefi İnançları Eleştirel Pedagojiye İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *İlköğretim Online* 17/3 (2018), 1566-1582.
- Kupfersmid, Joel H. - Wonderly, Donald M. "Moral Maturity and Behavior: Failure to Find A Link". *Journal of Youth and Adolescence* 9/3 (1980), 249-261.
- Langford, Peter E. vd. "Do Senior Secondary Students Possess The Moral Maturity to Negotiate Class Rules?". *Journal of Moral Education* 23 (1994), 387-408. <https://doi.org/10.1080/0305724940230402>
- Lickona, Thomas. *Educating for Character: How School Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books, 1991.
- McDonough, Graham P. "Moral Maturity and Autonomy: Appreciating The Significance of Lawrence Kohlberg's Just Community". *Journal of Moral Education* 34/2 (2005), 199-213. <https://doi.org/10.1080/03057240500127186>
- Nardi, Peter M. - Tsujimoto, Richard N. "The Relationship of Moral Maturity and Ethical Attitude". *Journal of Personality* 47/2 (1979), 365-377. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1979.tb00208.x>
- Özdemir, Servet vd. *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 8. Baskı, 2012.
- Özeri, Zeynep Nezahat. *Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları, 2004.
- Patterson, Maggie Jones - Hall, Megan Williams. "Abortion, Moral Maturity and Civic Journalism". *Critical Studies in Media Communication* 15/2 (1998), 91-115. <https://doi.org/10.1080/15295039809367037>
- Philibert, Paul J. "Moral Maturity and Education beyond Conventional Morality". *Review of Religious Research* 23/3 (1982), 286-296. <https://doi.org/10.2307/3511829>
- Poyraz, Hakan. "Üniversitenin Görevi ve Ahlak Bilinci Üzerine Düşünceler". *Akademik İncelemeler Dergisi* 1/1 (2006), 61-66.
- Reimer, Kevin S. vd. "Developing Conceptions of Moral Maturity: Tratis and Identity in Adolescent Personelity". *The Journal of Positive Psychology* 4/5 (2009), 372-388. <https://doi.org/10.1080/17439760902992431>
- Savaş, Osman. *Üniversite Öğrencilerinde Ahlaki Olgunluk, Sosyal İyi Oluş ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Selçuk, Mualla. *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2009.
- Sönmez, Veysel. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık, 3. Baskı, 2009.

- Standish, Paul. "Rival Conceptions of The Philosophy of Education". *Ethics and Education* 2/2 (2007), 159-171. <https://doi.org/10.1080/17449640701605277>
- Sumner, Jane. "Reflection and Moral Maturity in A Nurse's Caring Practice: A Critical Perspective". *Nursing Philosophy* 11/3 (2010), 159-169. <https://doi.org/10.1111/j.1466-769X.2010.00445.x>
- Şengün, Mustafa. *Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2008.
- Şengün, Mustafa - Kaya, Mevlüt. "Ahlaki Olgunluk Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 24-25 (2007), 51-64.
- Şimşek, Ali vd. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üni.AÖF Yayını, 2015.
- Tekin, İshak. "Ahlaki Olgunluk Kavramı Üzerine Kuramsal Bir Çözümleme". *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 6/5 (2017), 2275-2298.
- Tillich, Paul. *Ahlak ve Ötesi*. çev. Ruhattin Yazoğlu ve Tuncay İmamoğlu. İstanbul: İz Yayıncılık, 2006.
- Topçu, Nurettin. *Ahlak*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2005.
- Tunca, Nihal vd. "Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Mesleki Değerleri Arasındaki İlişki". *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 5/1 (2015), 11-47. <https://doi.org/10.23863/kalem.2017.43>
- Walker, Lawrence J. - Pitts, Russell C. "Naturalistic Conceptions of Moral Maturity". *Developmental Psychology* 34/3 (1998), 403-419. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.3.403>
- Yağcı, Esed. "Demokrasi ve Eğitim." *Eğitim ve Bilim* 22/107 (1998), 15-22.
- Yalız Solmaz, Dilek. "Human Values As A Predictor of Moral Maturity of Teacher Candidates". *Universal Journal of Educational Research* 6/5 (2018), 863-870. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060508>
- Yayla, Ahmet. "Eğitimin Felsefi Temelleri". *Eğitim Bilimine Giriş*. ed. Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz. 20-46. Ankara: Pegem Akademi, 7. Baskı, 2015.
- Yazıcı, Tarkan. "Müzik Öğretmeni Adaylarının Eğitim Felsefesi İnançları". *Kastamonu Eğitim Dergisi* 25/2 (2017), 1-16.
- Yılmaz, Kürşad vd. "Eğitim İnançları Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 11/1 (2011), 335-350.
- Yiğit, Birol. "Eğitimin Felsefi Temelleri". *Eğitim Bilimine Giriş*. ed. Mehmet Durdu Karslı. 29-49. Ankara: Pegem Akademi, 2. Baskı, 2008.

