

Öğretmen Adaylarının Ahlaki Gelişim Şema Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi

Dilek Yalız-Solmaz

Eskişehir Teknik Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, Eskişehir

ÖZET

Ahlak, sosyalleşme sürecinde kültürleri, toplulukları ve bu sayede gençliği şekillendiren en önemli faktörlerden biridir. Bu nedenle öğretmen adaylarında ahlaki gelişimi anlamak Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler için önemlidir. Bu araştırmanın amacı, ahlaki şemaları yorumlayan bilişsel yapıların incelenmesi yoluyla öğretmen adaylarının ahlaki yargılarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirmektir. Araştırmada tesadüfi olarak belirlenen Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünün çeşitli sınıf düzeylerinde öğrenim gören toplam 114 öğretmen adayı bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmada Rest (1986) tarafından geliştirilen ve Cesur (1997) tarafından Türkçe'ye çevrilen "Değerleri Belirleme Testi (DBT)" kullanılmıştır. Değerleri Belirleme Testi (DBT), Kohlberg'in ahlaki yargı teorisine dayanmaktadır. Araştırmanın amacına yönelik verileri test etmek için frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi ve ANOVA kullanılmıştır. İstatistiksel analizde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Çalışmamızdan elde edilen sonuçlara göre, en çok kullanılan şemalar kişisel kazanç ve normların korunması şeması iken en az kullanılan şema ise uzlaşım sonrası şemadır. Ayrıca, kişisel kazanç, normların korunması ve uzlaşım sonrası ahlaki gelişim şemalarını kullanma düzeyleri ile demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, anne ve baba eğitim düzeyleri) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, öğretmen adaylarının ahlaki gelişim düzeylerini üst seviyelere çıkarmak için beden eğitimi öğretmen eğitiminde ahlaki eğitime daha fazla önem verilmesine ihtiyaç olduğunu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: değerleri belirleme testi, ahlaki gelişim şeması, beden eğitimi ve spor öğretmen adayları

Gönderim: 29.03.2021

Kabul: 19.04.2021

Yayımlanma: 27.09.2021

Sorumlu Yazar:

Dilek Yalız-Solmaz

dilekyaliz@eskisehir.edu.tr

Examination of Pre-service Teachers' Use of Moral Development Schema

Dilek Yalız-Solmaz

*Eskişehir Technical University, Department of Physical Education and Sports Teaching,
Eskişehir*

ABSTRACT

Morality is one of the most important factors that shape communities, cultures and therefore youth in the socialization process. Therefore, to understand the moral development in pre-service teachers is critical for a developing country such as Turkey. The aim of this study is to evaluate the moral judgment of the preservice teachers' in terms of various variables by examining the cognitive structures that interpret moral schemas. A total of 114 preservice teachers studying at various grade levels of the Department of Physical Education and Sports Teaching, determined randomly in the study, constituted the sample of this study. In the study, "The Defining Issues Test (DIT)" developed by Rest [28] and translated into Turkish by Cesur [29] was used. DIT is based on Moral Reasoning Theory of Kohlberg. Frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation were used to test the data for the purpose of the study. In addition, independent groups t test and ANOVA were used to determine whether there was a difference between variables. The level of significance in statistical analysis has been adopted as .05. According to the results obtained from our study, while the most used level was PI and MN scheme, the least used one was P scheme. Also, it was concluded that there was no significant difference between the levels of using PI, MN and P moral development schemes and the demographic variables (age, gender, parental education levels). These findings showed that there is a need to attach more importance to moral education in physical education teacher education.

Keywords: defining issues test, moral judgment schemas, physical education and sport preservice teachers

Received: 29.03.2021

Accepted: 19.04.2021

Published: 27.09.2021

Corresponding Author:

Dilek Yalız-Solmaz

dilekyaliz@eskisehir.edu.tr

GİRİŞ

Bireysel gelişimin en önemli elementlerinden biri olan ahlaki gelişim, psikoloji, felsefe ve eğitim bilimleri gibi pek çok araştırmanın konusu olmuştur (Gümüş, 2015; White ve diğerleri, 2012; Agrawal, Williams ve Miller, 2020; Roberts, 2020). Ahlaki gelişim, ahlaki kararlar ve yargılarda bulunarak, bu yargılara göre hareket etme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Enden ve diğerleri, 2019). Ahlaki gelişim, kişinin doğruyu yanlıştan ayırt etme yollarını ifade eder ve kişinin sosyal olarak onaylanmış kuralları ve yükümlülükleri içselleştirmesiyle ilgilidir.

Birey ahlaki gelişim sürecinde, toplumun ilke, değer ve geleneklerini edinerek, onları benimser ve davranışa dönüştürür. Bu yüzden bireyin yaşamının ilk yıllarında toplumsal standart ve normlara göre yaşamayı öğrenmesi ahlaki gelişiminin de temelini oluşturmaktadır. İlk çocukluk yıllarında birey anlamını ve nedenini kavramasa bile model aldığı bazı davranışları otomatik olarak yapar. Daha sonra bu davranışları içselleştirerek ahlaki ilke haline dönüştürebilir. Bu nedenle birey ahlaki davranışları, anlamlarından önce öğrenir (Hökelekli, 1998).

Ahlaki gelişimle ilgili ilk bilimsel araştırmalar Freud tarafından gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte özellikle gelişim psikolojisi üzerinde yaptıkları araştırmalar ile önemli katkılar sunan Piaget ve Kohlberg ahlak gelişimi, bilişsel gelişim çerçevesinde incelemiştir (Çam ve diğerleri, 2012). Piaget, ahlaki gelişim kuramını çocukları gözlemleyerek geliştirmiştir. Piaget'in ifade ettiği gibi çocuğun bilişsel gelişimi yetişkinlerden nasıl farklılık gösteriyorsa ahlak gelişimi de benzer şekilde farklılık gösteriyordur (Wright ve Croxen, 1989). Piaget (1967), soyut işlemler dönemine ulaşarak bağımsız düşünebilmeye başlayan yaklaşık 11 yaşındaki bir çocuğun, en üst ahlaki gelişim basamağına ulaşabildiğini ifade etmiştir.

Lawrence Kohlberg, Piaget'in teorisine katılıyordu, ancak Piaget'in teorisini daha da geliştirmek istiyordu. Böylece, Kohlberg, 1950'lerden başlayarak yirmi yıl boyunca ahlaki psikoloji araştırmalarına egemen olan bilişsel gelişimsel aşama teorisini geliştirdi. Piaget'in hikâye anlatma metodolojisini, insanların hikayelere dayalı ahlaki ikilemleri çözmelerine yardımcı olmak için kullandı. Kohlberg, Piaget'in iki aşamasını üç düzeyde altı aşamaya genişletti (Mercin, 2005).

Rest ve arkadaşları (2000) ahlaki aşamalar terimini kullanmak yerine, neo-Kohlbergci bir ahlaki düşünce yaklaşımı çerçevesinde, Kohlberg'in altı aşamasının üç temel şema halinde yeniden düzenlenmesini önerdiler. Bunlar (Rest ve diğerleri, 2000):

- *Kişisel Kazanç Şeması (KK)(2+3 aşama)*: Kişisel kazanç şemasının ana odağı, her bireyin bir ahlaki ikilem içinde kişisel olarak deneyimleyebileceği kazanç ve kayıplara katılan bir perspektifi vurgulamak olarak tanımlanmaktadır. Bu şemada, daha geniş sosyal sistemlere hiç dikkat edilmemiştir. Kişisel kazanç şemasında birey bir eylemin sonuçlarına kişisel menfaatine başvurarak bir kararı ahlaki açıdan doğru olarak gerekçelendirir. Kişisel kazanç şeması, kişinin şefkatli bir ilişki içinde olduğu kişiler için bireysel endişeleri içermektedir. Bu nedenle Kohlberg'in aşama 2 ve 3 tarafından tanımlanan unsurlara sahiptir.
- *Normların Korunması Şeması (NK)(4 aşama)*: Normların korunması şeması, toplum merkezci bir bakış açısına sahip olduğu için daha gelişmiştir. Normların korunması perspektifinde, toplumun ahlaki temeli, işbirliğinin toplum çapında nasıl organize edilebileceği şeklinde ifade edilmektedir. Bununla birlikte, ağırlıklı olarak Kohlberg'in 4. aşamasının tanımından hareketle, bu şemanın öncelik verdiği toplum organizasyonu, kuralların, uygulamaların, rollerin ve otoritelerin öneminin anlaşılmasına dayanmaktadır. Normların korunması şeması, yerleşik sosyal düzene öncelik verir ve ahlaki bir zorunluluk olarak sürdürülmesini destekler. Normların korunması şeması, kanun olmadan düzen olmayacağını, insanların kendi özel çıkarları doğrultusunda hareket edeceği ve bunun sonucunda kaotik ve kanunsuz bir toplum olacağı görüşünü destekler.
- *Uzlaşım Sonrası Şema (P puanı)(5+6 aşama)*: P düşüncesi, tüm ahlaki yükümlülüklerin, paylaşılanları vurgulayan kriterlere dayandırılması gerektiğini önerir. İdealler, tamamen karşılıklı ve incelemeye açıktır (yani mantıksal tutarlılık, topluluk deneyimi ve kabul edilen uygulama ile tutarlılık testlerine dayanır).

Rest ve diğerleri (2000), “Bir şema, öğeler arasındaki ilişki de dahil olmak üzere bazı uyaran olaylarının zihinsel temsilden oluşan bilişsel bir yapıdır. Şemalar, belirli olaylar veya deneyimlerle örneklenen (veya somutlaştırılan) iskeletsel bir anlayış sağladıkları için genel bilişsel yapılardır”. Her öğretmenin farklı deneyimlerinden dolayı ait olduğu ahlaki şemanın bireyselliği, öğretmenlerin aynı sorunu doğası gereği ahlaki olarak algılamadıkları veya durumun farklı yönlerini ahlaki açıdan uygun gördükleri bulgusunu açıklayabilir. (Husu, 2004; Husu ve Tirri, 2001).

Ahlaki yargı değerlendirmesi, tıp, işletme, diş hekimliği, gazetecilik, veterinerlik, eğitim ve spor gibi çeşitli alanlarda gerçekleştirilmiştir (Rest ve Narvaez, 1994). Eğitim alanında, öğretmenlerin ahlaki yargısı üzerine yapılan çalışmaların sayısı sınırlı ve azdır (Cummings, Harlow ve Maddux, 2007). Diessner (1991) 30 çalışmayı gözden geçirdikten sonra, hizmet içi öğretmenlerin çoğunun geleneksel düzeyde mantık yürüttüğü sonucuna varmıştır. Diessner, değerlerin belirlenmesi testini kullanarak, çoğu öğretmenin 40'lı yıllarda P puanına sahip olduğu ve zamanın % 30-50'sinin temel düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Helkama (1993), yaklaşık 100 öğretmeni inceledikten sonra, yargılarında %50'den fazlasının geleneksel sonrası Aşama 5 düzeyinde puan aldığını ortaya koymuştur. Son otuz yıllık araştırmanın bir incelemesinin sonuçları, öğretmenlerin ahlaki muhakeme düzeylerinin nispeten düşük olduğunu ortaya koymuştur (Cummings ve diğerleri, 2007).

Öğretmenler, tüm öğrencilerin sağlıklı zihinsel gelişiminden sorumlu olan tüm ülkelerdeki eğitim sisteminin en önemli bileşenini oluşturmaktadır. Bu, öğretmenlerin öğrencilerin bilgilerini geliştirme sorumluluklarının yanı sıra öğrencilerin karakterlerinin güçlendirilmesine de katkıda bulunmakla yükümlü oldukları anlamına gelir. Eğitim sisteminde öğretmenlere atfedilen bu önemli rol, öğretmenlerin bilgi ve becerileri hem öğrencilerin öğrenmesini hem de ahlaki gelişimini büyük ölçüde etkileyen faktörler olduğundan sık sık vurgulanmıştır (York-Barr ve Duke, 2004). Öğretmenin kişilik özellikleri ve öğrencilere yönelik tutumu, öğrencilerin ahlaki gelişimi üzerinde ciddi bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin sınıfta adalet ve sevgi ekseninde sergileyecekleri tutarlı ve dengeli davranışlar öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratacaktır. Öte yandan öğretmenin sert ve sabırsız davranışı ve sınıfta disiplin oluşturma sürecinde güç kullanımı öğrencilerin kişilik ve ahlaki gelişimlerini olumsuz etkileyecektir. Birçok çalışma, sınıfta sevgi ve adalete dayalı bir ortam yaratan ve öğrencilerinin ahlaki gelişimini olumsuz etkileyen kötü ve aşağılayıcı kelimeler kullanmaktan kaçınan öğretmenlerin öğrencilerin ahlaki gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Şengün, 2008).

Öğrencilerin ahlaki gelişimi – pek çok ülkede - hem ilköğretim hem de ortaöğretim sınıflarında beden eğitimi öğretim programlarının eğitim hedeflerinden biri olarak tanımlanmaktadır. Beden eğitimi gibi birçok konu alanının da öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimine katkıda bulunması gerekmektedir. Özellikle beden eğitimi öğretim programının içeriğinde yer alan oyun ve fiziksel aktivitelere katılım, bir çocuğun ahlaki gelişimini destekleyebilecek en iyi ortamlar olarak görülmektedir (Marcoen, 1999). Beden eğitimi uygulamaları, öğrenciler arasında ve öğrenci ile öğretmen arasında büyük bir sosyal etkileşimin meydana geldiği bir ortam yarattığı için ahlak gelişimi üzerinde çok önemli bir rol oynadığı söylenebilir (Bailey et al. 2009; Janssens 2004; Theodoulides and Armor 2001). Shields ve Bredemeier (1995) beden eğitimi ortamlarının ahlaki gelişimi desteklemek için muhtemelen en önemli fiziksel aktivite ortamı olduğunu ifade etmektedir. Bu konuda en büyük rol beden eğitimi öğretmenlerine düşmektedir.

Araştırmalar, insanların ahlaki anlayışının davranışlarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Riggs ve Enochs, 1990). Ancak ahlaki gelişim ve eğitim ile ilgili çalışmalar da dikkate alındığında konunun önemine paralel olarak yeterli sayıların olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, bireylerin ahlaki gelişim düzeylerini araştırmak, davranışları açıklamaya ve anlamaya yardımcı olabilir. Ayrıca eğitim olgusunda öğretmenlerin özellikle de beden eğitimi öğretmenlerinin sergiledikleri davranışların öğrencileri etkilediği ve öğrenci davranışlarını biçimlendirdiği bilinmektedir. Bu çerçevede beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler için önemli bir rol model olarak karşımıza çıkması, geleceğin öğretmenleri olan beden eğitimi öğretmen adaylarının ahlaki gelişim düzeylerinin incelenmesi gereğini ortaya çıkarmaktadır. Bu araştırma da bu gereklilikten ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmanın genel amacı, ahlaki şemaları yorumlayan bilişsel yapıların incelenmesi yoluyla öğretmen adaylarının ahlaki yargılarını değerlendirmek ve çeşitli değişkenler arasında farklılık gösterip

göstermediklerini incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde yanıtı aranan sorular ise şu şekilde özetlenmiştir:

1. Öğretmen adaylarının ahlaki gelişim şemaları kullanım düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının ahlaki gelişim şemaları kullanım düzeyleri, cinsiyetlerine, yaşlarına ve anne- baba eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmada çalışma evreninin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmanın örneklemini Eskişehir Teknik Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının tamamı oluşturmuştur. Ancak araştırmada veri toplama araçları uygulanırken öğrencilerin okulda bulunmayışı nedeniyle 114 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına bağlı olarak yürütülmüştür. Öğrenciler, katılımlarının gönüllülük esasına dayalı olduğu, çalışma kayıtlarının gizli tutulacağı ve bireysel katkılarının nihai raporda tanımlanamayacağı konusunda bilgilendirilmiş ve gerekli izinleri alınmıştır. Anketler, sessiz sınıf koşullarında normal bir akademik sınıfta tüm sınıf gruplarında tamamlanmış ve doldurulması yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının demografik bilgilerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Demografik bilgiler

		N	%
Cinsiyet	Kadın	56	49.1
	Erkek	58	50.9
Yaş	19 yaş ve altı	21	18.4
	20 yaş	26	22.8
	21 yaş	27	23.7
	22 yaş	23	20.2
	23 yaş ve üstü	17	14.9
Anne eğitim düzeyi	İlkokul mezunu	46	40.4
	Ortaokul mezunu	23	20.2
	Lise mezunu	32	28.1
	Üniversite mezunu	13	11.4
Baba eğitim düzeyi	İlkokul mezunu	26	22.8
	Ortaokul mezunu	27	23.7
	Lise mezunu	38	33.3
	Üniversite mezunu	23	20.2

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmada yer alan öğretmen adaylarının %49.1'i kadın, %50.9'u ise erkektir. %18.4'ü 19 yaş ve altı, %22.8'i 20 yaşında, %23.7'si 21 yaşında, %20.2'si 22 yaşında ve bu öğretmen adaylarının %14.9'u ise 23 yaş ve üstüdür. Anne-baba eğitim düzeyleri incelendiğinde, katılımcıların çoğunun annelerinin ilkokul mezunu (%40.4) ve babalarının (% 33.3) ise lise mezunu olduğunu ortaya çıkmıştır.

Veri Toplama Aracı

Değerleri Belirleme Testi (DBT). Araştırmada Rest (1986) tarafından geliştirilen ve Cesur (1997) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Değerleri Belirleme Testi (DBT)" kullanılmıştır. Değerleri Belirleme Testi (DBT), Kohlberg'in ahlaki yargı teorisine dayanmaktadır. Katılımcılar öncelikle ahlaki ikilem içeren bir hikaye okuyorlar ve ardından bu ikilem hakkında bir yargıya varıyorlar. Her öykünün on iki ifade bulunmakta ve yanıtlayıcılardan her bir maddenin önem derecesini beş puanlık bir ölçekte derecelendirmeleri istenmektedir (1 = önemsiz - 5 = çok önemli). Ayrıca daha sonra, katılımcılardan en önemli dört maddeyi de sıralamaları istenmektedir. Her hikaye için on iki ifade, ahlaki gelişimin farklı aşamalarını temsil etmektedir (Rest ve diğerleri, 1997).

Literatürde en fazla P değerinin hesaplandığı görülmektedir. Genel olarak P puanı, araştırmaya katılanların 5. ve 6. aşamalara verdiği değer ve ağırlığı ifade etmektedir (Rest, 1986). Literatürde bu test üzerinden birçok geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve yapılan test-tekrar test korelasyon değerlerinin .70 civarında, zeka testleri ile korelasyon değerinin ise .50 civarında olduğu belirtilmiştir (Rest ve diğerleri, 1997).

Bu araştırmada Değerleri Belirleme Testi'nin (DBT) Cesur tarafından Türkçe'ye uyarlanan dört hikayelik kısa formu kullanılmıştır (Cesur, 1997). Testte yer alan isimler ve meslekler Türk kültürüne uygun olarak değiştirilmiştir. Test dört hikaye ve her hikayeye ait 12 cümlelik bir formdur. Cesur (1997), testin güvenilirlik katsayısı 0.70 olarak belirlemiştir. Cesur ve Topçu (2010), DBT'nin güvenilirlik çalışmasını gözden geçirmişler ve güvenilirlik katsayıları KK, NK ve P şemaları için sırasıyla 0.58, 0.58 ve 0.60 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca test tekrar test korelasyon katsayısı sırasıyla 0.53, 0.53 ve 0.57 olarak belirlenmiştir (Cesur, 1997; Cesur ve Topçu, 2010). Bu çalışmada KK, NK ve P şemaları için güvenilirlik katsayısı sırasıyla .60, .62 ve .62 olarak belirlenmiştir.

Veri Analizi

İstatistiksel analizlerde SPSS 22 (Statistical Package for Social Sciences) programından yararlanılmıştır. Örneklem evrenden bağımsız olarak seçilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini saptamak amacıyla verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Alanyazında bu değerlere ilişkin kesin kabul görmüş standart değerler olmamasına karşın Chou ve Bentler (1995) ve Curan, West ve Finch (1996) basıklık ve çarpıklık değerleri ± 2 ve ± 7 aralıklarında olduğunda, verilerin normal dağılım sergilediklerini belirtmişlerdir. ve yapılan analiz sonucunda verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Buna göre Chou ve Bentler (1995) ve Curan, West ve Finch (1996) ifade ettiği basıklık ve çarpıklık değerlerine göre verilerin normal bir dağılım gösterdikleri söylenebilir. Ayrıca verilerin homojenliğini belirlemek için Levene testi yapılmış ve verilerin homojen olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın amacına yönelik verileri test etmek için frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır. Ayrıca değişkenler arasında farklılığın olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. İstatistiksel analizde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma amacını test etmek için yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. *Betimsel istatistikler*

	N	Min.	Max.	M	SS	Çarpıklık	Basıklık
Ş23 KK Şeması	114	2.50	65.00	32.52	13.12	.038	-.418
Ş4 NK Şeması	114	2.50	60.00	29.19	12.56	.171	-.482
Ş56 P Şeması	114	5.00	65.00	25.72	11.32	.422	.525

Tablo 2'de öğretmen adaylarının şema kullanımına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde en yüksek ortalamanın KK şeması olduğu belirlenmiştir (M = 32.52). KK şemasını NK şemasının (M = 29.19) takip ettiği ve en düşük ortalamanın P şeması (M = 25.72) olduğu görülmektedir.

Tablo 3. *Cinsiyete göre ahlaki gelişim şema puanlarına ilişkin bulgular*

Cinsiyet	N	KK şeması		NK şeması		P şeması	
		M	SS	M	SS	M	SS
Kadın	56	32.10	11.75	28.80	11.57	26.52	12.22
Erkek	58	32.93	14.40	29.57	13.53	24.96	10.41
Anlamli Farklilik (p)		t(112)= -.338		t(112)= -.328		t(112)= .735	
		p=.74		p=.74		p=.46	

Tablo 3 incelendiğinde KK ve NK şemalarında erkek öğretmen adaylarının ortalamalarının kadın adaylardan daha yüksek olduğu, P şemasında ise kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarının erkek adaylardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre ahlaki gelişim şemaları kullanım düzeylerinde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi analizi sonucunda, ahlaki şema puanları açısından kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı görülmüştür (KK, $t(112) = -.338$, $p > .05$; NK, $t(112) = -.328$, $p > .05$; ve P, $t(112) = .735$, $p > .05$).

Tablo 4. *Yaşa göre ahlaki gelişim şema puanlarına ilişkin bulgular*

Yaş	N	KK şeması		NK şeması		P şeması	
		M	SS	M	SS	M	SS
19 yaş ve altı	21	29.76	15.14	30.95	14.72	27.14	11.84
20 yaş	26	35.10	12.40	25.39	9.84	22.60	9.29
21 yaş	27	28.52	12.72	34.17	14.02	25.83	11.99
22 yaş	23	34.57	10.22	26.96	10.53	26.88	10.69
23 yaş ve üstü	17	35.59	14.78	27.94	11.93	27.06	13.47
Anlamli Farklilik (p)		F= 1.510		F= 2.057		F= .688	
		p=.20		p=.09		p=.60	

Tablo 4'te, katılımcıların yaş düzeyinin bağımsız bir değişken ve ahlaki şema puanlarının bağımlı değişken olduğu tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, ahlaki şema puanları açısından katılımcıların yaş düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir (KK, $F = 1.510$, $p > .05$; NK, $F = 2.057$, $p > .05$; ve P, $F = .688$, $p > .05$).

Tablo 5. Anne eğitim düzeyine göre ahlaki gelişim şema puanlarına ilişkin bulgular

Anne Eğitim Düzeyi	N	KK şeması		NK şeması		P şeması	
		M	SS	M	SS	M	SS
İlkokul	46	32.72	14.09	30.05	12.80	23.91	13.00
Ortaokul	23	30.65	12.15	29.57	12.80	25.76	9.92
Lise	32	34.06	11.75	29.22	10.93	26.33	10.05
Üniversite	13	31.35	15.26	25.38	15.57	30.58	9.52
Anlamlı Farklılık (p)		F= .335		F= .470		F= 1.227	
		p=.80		p=.70		p=.30	

Tablo 5'te öğretmen adaylarının anne eğitim düzeylerinin ahlaki şema puanlarına göre farklılık gösterip göstermediği için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyleri arasında ahlaki şema puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın ortaya çıkmadığı görülmüştür (PI, $F = .335$, $p > .05$; MN, $F = .470$, $p > .05$; ve P, $F = 1.227$, $p > .05$).

Tablo 6. Baba eğitim durumuna göre ahlaki gelişim şema puanlarına ilişkin bulgular

Baba Eğitim Düzeyi	N	KK şeması		NK şeması		P şeması	
		M	SS	M	SS	M	SS
İlkokul	26	34.90	13.28	28.56	12.278	23.75	10.75
Ortaokul	27	33.06	15.578	26.85	11.13	26.48	12.29
Lise	38	32.04	11.258	29.93	12.85	25.86	11.41
Üniversite	23	30.00	13.038	31.41	14.22	26.85	11.06
Anlamlı Farklılık (p)		F= .595		F= .612		F= .375	
		p=.62		p=.61		p=.77	

Tablo 6'da öğretmen adaylarının baba eğitim düzeylerine ahlaki şema puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyleri arasında ahlaki şema puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (PI, $F = .595$, $p > .05$; MN, $F = .612$, $p > .05$; ve P, $F = .375$, $p > .05$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmadaki bulgulardan elde edilen veriler, kendi içinde ve alanyazındaki ilgili çalışmalar çerçevesinde ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Araştırmadan elde edilen birinci sonuç, öğretmen adaylarının ahlaki gelişim şemaları kullanım düzeylerini belirlemeye yönelik ve öğretmen adaylarının ahlaki gelişim şemalarını kullanım düzeylerinin birbirinden farklı olduğu görülmüştür. En çok kullandıkları şemanın KK ve NK şeması olduğu, en az kullandıkları şemanın ise P şeması olduğu ortaya

çıkıştır. Neo-Kohlbergciler ahlaki gelişim şema kullanımını ifade ederlerken, çoğunlukla bireyin davranışlarına odaklanılmasının daha önemli olduğunu belirtmişlerdir. Neo-Kohlbergciler göre ahlaki gelişim Kohlberg'in ifade ettiği gibi merdiven gibi olmadığını, bu açıdan bu araştırmadan elde edilen sonucun Neo-Kohlbergci yaklaşımı desteklediği görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının çoğunun sosyal bir bakışa gerek duymadıkları, çoğunlukla ikili ilişkileri içeren mikro-ahlaki konuları önem verdikleri söylenebilir. Bu şemada birey, yalnızca acil ihtiyaçları ve ilgi alanları karşıladığında kuralları uygular (uyumludur) ve bunlara uyarlar. Bu şemadaki birey için doğru davranışı sergilemenin temel nedeni, başkaları tarafından iyi bir insan olarak algılanma ihtiyacıdır. Başka bir deyişle, bu şemadaki bireyin, bu eylemin kendisi üzerindeki etkisine bağlı olarak bir eylemi ahlaki olarak doğru gördüğü söylenebilir. Rest ve diğerleri (2000) göre bu şemadaki birey, kişisel çıkarı neyi gerektiriyor ise ona göre davranmakta ve en yakınlarının faydasına ve zararına olan konulara dikkate etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde çelişkili sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Çelik (2016) üniversite 1. sınıf öğrencileri ile ortaokul 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarının sonucunda katılımcıların en çok kişisel kazanç şemasını kullandıkları tespit edilirken, en az ise uzlaşım sonrası şemayı kullandıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Aydın (2011) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarının sonucunda katılımcıların en çok kişisel kazanç şemasını kullandıkları, en az kullandıkları şemanın ise uzlaşım sonrası şema olduğu ortaya çıkmıştır. Proiosa, Athanailidis ve Arvanitidou (2011) tarafından Yunan okul öğretmenlerinin ahlaki yargı yapılarını inceledikleri araştırmaların sonucunda öğretmenlerin çoğunun normların korunması ve uzlaşım sonrası şemayı kullandıkları ortaya çıkmıştır. Rest (1997) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda ise en düşük ortalamanın kişisel kazanç şemasına, en yüksek ortalamanın ise uzlaşım sonrası şemaya ait olduğu belirlenmiştir. Cesur ve Topçu (2010) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarının sonucunda en çok kullandıkları şemanın uzlaşım sonrası şema olduğu en az kullandıkları şemanın ise normların korunması şeması olduğu ortaya çıkmıştır. Myyrya, Juujärvi ve Pessob (2010) tarafından 599 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada en çok normların korunması şemasını tercih ettikleri ve en az ise kişisel kazanç şemasını kullandıkları ortaya çıkmıştır. Lan ve diğerleri (2008) tarafından 131 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmanın sonucunda en çok kullandıkları şemanın uzlaşım sonrası şema olduğu buna karşın en az normların korunması şemasını kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın ikinci problemi doğrultusunda, öğretmen adaylarının ahlaki gelişim şemaları kullanım düzeylerinin, cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Öğretmen adaylarının, cinsiyetlerine göre ahlaki gelişim şemaları olan KK, NK ve P şemalarını kullanım düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (Tablo 3). Sonuç olarak kadın ve erkek öğretmen adaylarının ahlaki gelişim şemaları kullanma düzeylerinin birbirine benzer olduğu görülmüştür. Bunun nedeni olarak katılımcıların benzer eğitim seviyesinde ve aynı bölümde okumalarının, ahlaki problemlere benzer düzeyde tepki vermelerine neden olması şeklinde açıklanabilir.

Cinsiyet değişkenini, biyolojik/fizyolojik ve psikolojik/sosyolojik farklılıklar açısından değerlendiren Lifton'a (1985) göre, cinsiyete bağlı olarak ahlaki yargı basamaklarındaki farklılıklar, kadın ya da erkeklerin daha üstün veya daha alçak olmasından değil, ahlaki yargılarında ilgi ya da adalet temelini tercih etmelerinden kaynaklanmaktadır. Kadın ve erkekler, günlük yaşantılarında farklı ahlaki problemler ile karşılaşmakta; bu nedenle farklı muhakeme yürütebilmektedirler. Benzer problemler ile karşılaştıklarında kadın ve erkeklerin, ahlaki yargı biçimlerinin de benzer olacağı ileri sürülmektedir (Clapton, 1993). Bu çalışmanın sonucu erkekler ve kadınlar arasındaki ahlaki yargı şemalarında herhangi bir farklılığa işaret etmemiştir, bu nedenle yönelimlerin cinsiyetle yakından ilişkili olmadığı Cesur ve Küyel (2010), Jankowski (2002), Seydooğulları (2008), Eğeci ve Cesur (2002), Jaffee ve Hyde (2000), Walker, Vries, Trevethan (1987), Walker (1989) ve Stephens (2009) çalışmalarının sonuçlarını desteklemektedir, ayrıca 'Ahlaki gelişim modellerinin çoğu cinsiyet farklılıkları hakkında hiçbir iddiada bulunmamaktadır' (Walker, 2006).

Genel olarak alanyazında, kadın ve erkeklerin ahlaki yargı düzeylerinin birbirine benzer olduğu görüşü hakimdir (Walker, 1984). Ancak, cinsiyetlere göre farklılığı ortaya koyan çeşitli araştırmalara da rastlanmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda erkek bireylerin anlamlı düzeyde daha üst düzeylerde ahlaki gelişim puanları aldıkları belirlenmiştir (Haan, Langer ve Kohlberg, 1976; Crockett, 1995; Weinreich-

Haste, 1977). Diğer araştırmalarda ise kadınların erkeklerden ahlaki gelişim açısından daha üst düzeylerde yer aldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Bebeau, 2002; Sup Lee, 2001; Cesur, 1997; Park ve Johnson, 1984; Gibbs ve diğerleri, 2007; Self ve diğerleri, 1996; Krebs ve Gillmore, 1982; Eisenberg ve diğerleri, 2005; Tolunay, 2001). Sonuç olarak, Moon (1986), Gielen (1996) ve Thoma (1986) oldukça çok sayıda araştırmayı inceleyerek ahlaki gelişim ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştıkları meta analizlerinde, ahlaki yargı açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığını ifade etmişlerdir. Rest (1979) benzer bir şekilde, "cinsiyet farklılıklarını değerlendiren 22 çalışmanın gözden geçirildiğininve sadece ikisinin erkekler ve kadınlar arasında P skorunda anlamlı bir fark olduğunu, bu araştırmaların her ikisinde de kadınların daha yüksek puanlar aldığını" belirtmiştir. Neo-Kohlbergciler cinsiyet farklılıklarına DBT şema puanlarının varyansının neden olduğuna dair hiçbir kanıt olmadığına inanmaktadırlar.

Araştırmanın üçüncü problemi doğrultusunda, öğretmen adaylarının ahlaki gelişim şemaları kullanım düzeylerinin, yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, KK, NK ve P ahlaki gelişim şemalarını kullanım düzeyleri ile yaş arasında anlamlı farklılığın olmadığı ve birbirine benzer olduğu sonucu çıkmıştır (Tablo 4). Araştırmamızda böyle bir sonucun ortaya çıkmasının nedeni araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaş dağılımlarının genel olarak birbirlerine yakın olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Kohlberg'in ahlaki gelişim modeli başlangıçta yaş ve bilişsel ahlaki gelişim arasında pozitif bir ilişki olduğunu öne sürerken, bazı deneysel ve betimsel araştırmalar ise bu varsayımı desteklememektedir (Eğeci ve Cesur, 2002; Kaya, 1993; Thorne, 1999; Özgüleç, 2001; Akyürek, 2007; Stephens, 2009; Gümü, 2015). Aslında birçok çalışma, ahlaki gelişimin kronolojik yaştan çok eğitim tarafından daha iyi tahmin edildiğini ortaya çıkarmıştır (Lind, 2000; Rest, 1994; Rest ve diğerleri, 1997). Bu çalışmanın sonucunun aksine, başka çalışmalardan elde edilen kanıtlar, ahlaki yargı şemalarının yaşla birlikte değiştiğini desteklemektedir (Rest, Davison ve Robbins, 1978; Rest ve Thoma, 1985; Narvaez, 1998). Martin, Shafto ve Vandeen (1977) yaptıkları araştırmaların sonucunda, yaşın ahlaki gelişim puanlarına anlamlı bir şekilde etkisinin olmadığını tespit etmişlerdir. Ancak Moon (1986) ve Gielen (1996) ise yaptıkları meta analiz çalışmalarının sonuçlarında, yaşça daha büyük ve eğitim düzeyi olarak daha üst seviyede bulunan bireylerin, daha üst düzeyde ahlaki gelişim sergilediklerini belirtmişlerdir. Birçok araştırmacı, ahlaki yargı ve yaş arasındaki bu ilişkinin çok yönlü olduğunu iddia etmiştir. Rest ve diğerleri (1986), "yaş eğilimi verileri insanların zaman içinde geliştiğini gösterirken, ancak neden veya nasıl olduğunu yani gelişimin nedenlerini, koşullarını ve mekanizmalarını göstermediğini iddia etmişlerdir.". Sonuç olarak, ahlaki yargıdaki gelişimle güçlü ve tutarlı bir ilişkiye sahip olanın yaşın kendisi olmadığı, daha ziyade resmi eğitim yılları olduğu ifade edilmektedir (Rest ve diğerleri, 1986).

Araştırmanın son problemi, anne-baba eğitim durumlarının öğretmen adaylarının ahlaki gelişim şemalarını kullanım düzeylerine göre farklılık olup olmadığının belirlenmesine yöneliktir. Araştırmamızın sonucunda öğretmen adaylarının anne-baba eğitim durumlarına göre ahlaki gelişim şemalarını kullanım düzeyleri arasında farklılık olmadığı görülmüştür (Tablo 5 ve 6). Diğer bir ifade ile anne- baba eğitim durumunun öğretmen adaylarının ahlaki gelişim şemalarını kullanım düzeylerinde farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Anne-baba eğitim durumlarına göre uzlaşım sonrası şemayı kullanım düzeyleri ele alındığında en yüksek ortalamaların anlamlı düzeyde farklılık oluşturmada da anne-baba eğitim durumu üniversite düzeyinde olan öğretmen adaylarında olduğu görülmüştür. Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramının daha çok bilişsel gelişime odaklandığı, çevresel faktörlerin, özellikle de ailenin etkisinin önemsizleştirildiği gibi eleştiriler yapılmasına rağmen (White, 2000), anne-baba tutumlarının çocukların ahlaki gelişimine etki ettiğine dair araştırmalar da bulunmaktadır (White ve Matawie, 2004; Walker ve Hennig, 1999; White, 2000; Cesur ve Topçu, 2010). Reimer (1993), demokratik bir aile ortamının, çocuğun ahlaki gelişimi için sağlıklı bir zemin hazırlayabildiğini ifade etmiştir. Arendell (2000)'in yapmış olduğu çalışmada, iyi düzeyde eğitim almış annelerin, düşük eğitilmiş annelere göre daha çok demokratik tutum sergilemeye eğilimli olduklarını ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, bu araştırma beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ahlaki gelişim şemalarını kullanım düzeylerini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Ancak araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının çoğunun kişisel kazanç şemasını diğer şemalara göre daha

fazla kullandıkları diğer bir ifade ile bir eylemin sonuçlarına kişisel menfaatine başvurarak karar verdikleri söylenebilir. Ayrıca bu çalışmanın bulgularından öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş ve anne-baba eğitim durumlarına göre ahlaki gelişim şemalarıyla ilgili herhangi bir farklılık olmadığı sonucuna da varılmıştır.

Bu araştırma, bir üniversitede öğrenim gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmanın Türkiye genelindeki diğer üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin de dâhil edilerek karşılaştırma çalışmalarının yapılması önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, nicel ve nitel verilerin bir arada değerlendirileceği karma çalışmaların yapılması bu alana daha fazla katkı getireceği düşünülmektedir. Öğretmen eğitimi programlarına ahlaki gelişim ile ilgili zorunlu ya da seçmeli ders sayılarının artırılması önemli görülmektedir. Ayrıca deneysel ve boylamsal çalışmaların yapılması da konunun daha da ayrıntılı ele alınması açısından önemli görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Arendell, T. (2000). Conceiving and Investigating Motherhood: The Decade's Scholarship. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 192-218. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.01192.x>
- Agrawal, R., Williams, K. ve Miller, B.J. (2020) An Assessment of Student Moral Development at the National Defense University: Implications for Ethics Education and Moral Development for Senior Government and Military Leaders. *Journal of Military Ethics*, 19(4), 312-330. : <https://doi.org/10.1080/15027570.2021.1881217>.
- Aydın, Z. (2011). *Examining the relations between empathy, personality traits, perceived child rearing styles and the level of moral reasoning* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R. ve the BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education* 24: 1–27.
- Bebeau, M.J. (2002). The Defining Issues Test and The Four Component Model: Contributions to Professional Education. *Journal of Moral Education*, 31(3), 271-295. <https://doi.org/10.1080/0305724022000008115>
- Çelik, B. (2016). *Comparison of the moral development of the 1st grade of the university and the 6th grade of the secondary school*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Cesur, S. ve Küyel, N. (2009). The Relationships Between Parents' Child-Rearing Attitudes and Their Offsprings' Moral Orientations and Moral Reasoning. *Studies in Psychology*, 29, 91- 120.
- Cesur, S. ve Topçu, M. (2010). A Reliability and Validity Study of The Defining Issues Test: The Relationship of Age, Education, Gender and Parental Education with Moral Development. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(3), 1657-1696.
- Cesur, S. (1997). *The relationship between cognitive and moral development*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Chou, C.-P. ve Bentler, P. M. (1995). “Estimates and Tests in Structural Equation Modelling”, Rick H. Hoyle (Eds.). *Structural Equation Modelling: Concepts, Issues and Applications*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clopton, N.A. ve Sorell, G.T. (1993). Gender Differences in Moral Reasoning. *Psychology of Women Quarterly*, 17, 85-101. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1993.tb00678.x>
- Cockroft, R.D. (1995). *Personality and authoritarian moral systems*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Texas A&M University.
- Curan, P.J., West, S.G. ve Finch, J.F. (1996). The Robutness of Test Statistics to Non- Normality and Specification Error in Confirmatory Factor Analysis. *Psychological Methods*, 1(1), pp. 16-29.
- Dell, P.F. ve Jurkovic, G.J. (1978). Moral Structure and Moral Content: Their Relationship to Personality. *Journal of Youth and Adolescence*, 7(1), 63-72. <https://doi.org/10.1007/BF01538687>
- Eğeci, S. ve Cesur, S. (2002). *The relationship between moral judgment and personality*. Paper presented at XII. International Psychology Congress; ODTÜ, Ankara; 2002 September.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I.K., Murphy, B.C. ve Shepard, S.A. (2005). Age Changes in Prosocial Responding and Moral Reasoning in Adolescence and Early Adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 15(3), 235–260. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2005.00095.x>
- Eyyam, R., Meneviş, İ. ve Doğruer, N. (2012). Moral Development And Self-Realization Levels Of University Students: North Cyprus Context. *Eurasian Journal of Educational Research*, 49/A, 83-102.
- Fodor, E.M. (1969). Moral Judgment in Negro and White Adolescents. *Journal of Social Psychology*, 79, 289-291. <https://doi.org/10.1080/00224545.1969.9922429>

- Gibbs, J.C., Basinger, K.S., Grime, R.L. ve Snarey, J.R. (2007). Moral Judgment Development Across Cultures: Revisiting Kohlberg's Universality Claims. *Developmental Review*, 27, 443-500. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.04.001>
- Gielen, U.P. (1996). Moral Reasoning in Cross-Cultural Perspective: A Review of Kohlbergian Research. *World Psychology*, 2(3-4), 313-333.
- Gümüş, E. (2015). *The level of moral development and gender roles of secondary school students according to Kohlberg's theory of moral development* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Haan, N., Langer, J. ve Kohlberg, L. (1976). Family patterns of moral reasoning. *Child Development*, 47, 1204-1206. <https://doi.org/10.2307/1128466>
- Jaffee, S. ve Hyde, J.S. (2000). Gender Differences in Moral Orientation: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 126, 703-726. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.703>
- Jankowski, H. (2002). Moral reasoning and its relationship to parenting style, religious commitment and gender (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kean University.
- Janssens, J. (2004). Education through sport. An overview of good practices in Europe. Nieuwegein, Netherlands: Arko Sport Media.
- Kaya, M. (1993). *University students' moral judgments according to some personal variables* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs University, Samsun.
- Lan, G., Gowing, M., McMahon, S., Rieger, F. ve King, N. (2008). A Study of The Relationship Between Personal Values and Moral Reasoning of Undergraduate Business Students. *Journal of Business Ethics*, 78, 121-139. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9322-z>
- Lifton, P.D. (1985). Individual Differences in Moral Development: The Relation of Sex, Gender, and Personality to Morality. *Journal of Personality*, 53(2), 306- 334. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1985.tb00368.x>
- Marcoen, A. (1999) 'Social Development', in Y.V.V. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand and R. Seiler (eds) *Psychology for Physical Educators*, pp. 293-319. Champaign, IL: Human Kinetics
- Martin, R.M., Shafto, M. ve Van Deirse, W. (1977). The Reliability, Validity, and Design of The Defining Issues Test. *Developmental Psychology*, 13(5), 460-468. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.13.5.460>
- Mayhew, M.J., Seifert, T.A. ve Pascarella, E.T. (2012). How The First Year of College Influences Moral Reasoning Development for Students in Moral Consolidation and Moral Transition. *Journal of College Student Development*, 53(1), 19-40. <https://doi.org/10.1353/csd.2012.0004>
- Mercin, L. (2005). Comparison and Characteristics of Piaget's and Kohlberg's Moral Development Theories. *SBARD (Social Sciences Research Journal)*, 5, 73-86.
- Moon, Y. (1986). A Review of Cross-Cultural Studies on Moral Judgment Development Using the Defining Issues Test. *Behavior Science Research*, 20(1-4), 147-177. <https://doi.org/10.1177/106939718602000107>
- Myrya, L., Juujärvi, S. ve Pessoa, K. (2010). Empathy, Perspective Taking and Personal Values As Predictors of Moral Schemas. *Journal of Moral Education*, 39(2), 213-233. <https://doi.org/10.1080/03057241003754955>
- Narvaez, D. (1998). The Influence of Moral Schemas on The Reconstruction of Moral Narratives in Eight Graders and College Students. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 13-24. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.13>
- Proios, M., Athanailidis, J. ve Arvanitidou, V. (2011). A Study of The Greek School Teachers' Moral Judgment Structures. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(2), 187-200. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.539799>

- Reimer, K. (2003). Committed to Caring: Transformation in Adolescent Moral Identity. *Applied Developmental Science*, 7(3), 129-137. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_3
- Rest, J., Deemer, O., Barnett, K., Spickelmeir, J. ve Volker, J. (1986). Life experiences and developmental pathways, *Moral development, advances in research and theory* içinde (28-58). J. Rest. New York: Praeger.
- Rest, J.R., Davison, M.L. ve Robbins, S. (1978). Age Trends in Judging Moral Issues: A Review of Cross-Sectional, Longitudinal, and Sequential Studies of The Defining Issues Test. *Child Development*, 49, 263-279. <https://doi.org/10.2307/1128688>
- Rest, J.R., Narvaez, D., Thoma, S.J. ve Bebeau, M.J. (2000). A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research. *Journal of Moral Education*, 29(4), 381-395. <https://doi.org/10.1080/713679390>
- Rest, J.R., Thoma, S.J., Narvaez, D. ve Bebeau, M.J. (1997). Alchemy and beyond: indexing the Defining Issues Test. *Journal of Educational Psychology*, 89, 498-507. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.498>
- Rest, J.R. ve Thoma, S.J. (1985). Relation of Moral Judgment Development to Formal Education. *Developmental Psychology*, 21(4), 709-714. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.4.709>
- Rest, J.R. (1979). *Development in judging moral issues*. San Francisco: Harper & Row
- Rest, J.R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York, NY: Praeger
- Riggs, I.M. ve Enochs, L.G. (1990). Toward The Development of an Elementary Teacher's Science Teaching Efficacy Belief Instrument. *Science Education*, 74(6), 625-637. <https://doi.org/10.1002/sci.3730740605>
- Roberts, L.E. (2020). *Psychosocial barriers to undergraduate students' moral judgment* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). The University of Alabama.
- Şengün, M. (2008). *The examination of moral maturity levels of high school students in terms of some individual variables* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs University, Samsun.
- Seydoğulları, Ü.S. (2008). *The effect of democratic and authoritarian mother and father attitude to the moral judgment ability of the students who attend high school* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Shields, D.L.L., ve Bredemeier, B.J.L. (1995). Character development and physical activity. Champaign, IL: Human Kinetics
- Stephens, D.G. (2009). *A correlation study on parental attachment and moral judgment competence of millennial generation college student* (Yayımlanmamış doktora tezi). The Graduate College at the University of Nebraska.
- Theodoulides, A., ve Armour, K.M. (2001). Personal, social and moral development through team games: Some critical questions. *European Physical Education Review*, 7: 5-23.
- Thoma, S.J. (1986). Estimating gender differences in the comprehension and preference of moral issues. *Developmental Review*, 6, 165-180. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(86\)90010-9](https://doi.org/10.1016/0273-2297(86)90010-9)
- Thorne, L. (1999). An Analysis of The Association of Demographic Variables with The Cognitive Moral Development of Canadian Accounting Students: An Examination of The Applicability of American-Based Findings to The Canadian Context. *Journal of Accounting Education*, 17(3), 157-174. [https://doi.org/10.1016/S0748-5751\(99\)00019-6](https://doi.org/10.1016/S0748-5751(99)00019-6)
- van den Enden, T., Boom, J., Brugman, D. ve Thoma, S. (2019). Stages of moral judgment development: Applying item response theory to Defining Issues Test data. *Journal of Moral Education*, 48(4), 423-438. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1540973>
- Walker, L.J., de Vries, B. ve Trevethan, S.D. (1987). Moral Stages and Moral Orientations in Real-Life and Hypothetical Dilemmas. *Child Development*, 58, 842-858. <https://doi.org/10.2307/1130221>

- Walker, L.J. ve Hennig, K.H. (1999). Parenting Style and The Development of Moral Reasoning. *Journal of Moral Education*, 28, 359-374. <https://doi.org/10.1080/030572499103133>
- Walker, L.J. (1989). A Longitudinal Study of Moral Reasoning. *Child Development*, 60, 157-166. <https://doi.org/10.2307/1131081>
- Walker, L.J. (2006). Gender and morality, *Handbook of moral education içinde* (93-118). Killen, M ve Smetana, J. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Walker, L.J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review. *Child Development*, 55(3), 677-691. <https://doi.org/10.2307/1130121>
- Weinreich-Haste, H. (1977). Some consequences of replicating Kohlberg's original moral development study on a British sample. *Journal of Moral Education*, 7, 32-39. <https://doi.org/10.1080/0305724770070104>
- White, F.A. ve Matawie, K.M. (2004). Parental morality and family processes as predictors of adolescent morality. *Journal of Child and Family Studies*, 13(2), 219-233. <https://doi.org/10.1023/B:JCFS.0000015709.81116.ce>
- White, F.A. (2000). Relationship of family socialization processes to adolescent moral thought. *The Journal of Social Psychology*, 140(1), 75-91. <https://doi.org/10.1080/00224540009600447>
- Yavuzer, H. (2001). *Common parental attitudes, parent school*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- York-Barr, J. ve Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings from Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- Yörükoğlu, A. (2000). *Family and child in a changing society*. İstanbul: Özgür Yayıncılık.