© Değerler Eğitimi Dergisi
Cilt 20, No. 43, *169-197*, Haziran 2022

# Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ile Değer Öğretimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi *

# An Investigation of the Relationship between Pre-service Teachers' Moral Maturity Levels and Perceptions of Value Teaching **

Cemal AKÜZÜM, Doç.Dr.
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Diyarbakır/Türkiye.
cemal.akuzum@dicle.edu.tr
https://orcid.org/0000-0001-8011-6027

Mehtap SARAÇOĞLU, Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi.
Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Siirt/Türkiye
mehtapsarac@siirt.edu.tr
https://orcid.org/0000-0002-2460-9529

ISSN: 1303-880X
e-ISSN: 2667-7504
http://ded.dem.org.tr

**Makale Türü / Article Type:**
Araştırma Makalesi / Research Article
**Geliş Tarihi / Received Date:** 01.04.2022
**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 12.06.2022
**Yayın Tarihi / Published Date:** 25.06.2022
**Tr/En:** Tr

**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.

**Atıf/Citation:** Aküzüm, C. & Saraçoğlu, M. (2022). Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile değer öğretimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20 (43), s. 169-197.

https://doi.org/10.34234/ded.1097329

* Çalışma, 8. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** The study was presented as an oral presentation at the 8th International Educational Research Congress.

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile değer öğretimine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Betimsel bir araştırma olan bu çalışma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, Türkiye'nin güneydoğusunda bir devlet üniversitesinin Pedagojik Formasyon Programında öğrenim gören 2200 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen çeşitli programlarda öğrenim gören 314 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; "Ahlaki Olgunluk Ölçeği" ve "Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler ve Değer Öğretimine İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde; İlişkisiz Örneklemler için t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile değer öğretimine yönelik algılarının üst düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk ve değer öğretimi algıları ile cinsiyet, yaş, öğrenim gördüğü bölüm ve sınıf düzeyi değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Son olarak, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk puanlarının ailenin rolü ve değer öğretimi toplam puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Ahlaki olgunluk, Değer öğretimi, Öğretmen adayı, Yordama.

**&**

**Abstract:** The purpose of this research is to examine the relationship between pre-service teachers' moral maturity levels and their perceptions of values teaching. This descriptive research was carried out using the relational screening model. The population of the study consists of 2200 teacher candidates studying in the Pedagogical Formation Program of a state university located in the southeast of Turkey. The sample of the study consists of 314 pre-service teachers studying in various programs selected by the random sampling method. As a data collection tool in the research; the "Moral Maturity Scale" and "Activities Used in Value Teaching and Views on Value Teaching Scale" were used. The data obtained from the study were analyzed with the SPSS software. In the analysis of the data; Independent Sample t-Test, One-Way ANOVA, and Simple Linear Regression Analysis were used. As a result of the research, it was seen that the moral maturity levels of the teacher candidates and their perceptions towards value teaching were at a high level. There was no significant dif-

ference between pre-service teachers' perceptions of moral maturity and value teaching with respect to variables such as gender, age, department, and grade level. Finally, it was revealed that pre-service teachers' moral maturity scores were a significant predictor of the family's role and value teaching total scores.

**Keywords:** Moral maturity, Value teaching, Pre-service teachers, Prediction.

(The Extended Abstract is at the end of the article)

## Giriş

Eğitim, yalnızca öğrencilerin geçimlerini sağlamak için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri kazandırmakla ilgili değildir. Öğrencilerin boş zamanlarını yaratıcı bir şekilde kullanmalarına, diğer insanlara, diğer kültürlere ve diğer inançlara saygı duymalarına, iyi vatandaşlar olmalarına, sağlıklı bir yaşam tarzı sürdürmelerine ve en azından kendilerine ve başarılarına değer vermelerine yardımcı olmalıdır. Kültürel mirasımızın zenginliğinin ve hayatın manevi ve ahlaki boyutlarının takdirini geliştirmelidir. Eğitim, geçmişleri, cinsiyetleri, inançları, etnik kökenleri veya yetenekleri ne olursa olsun, tüm çocuklarımıza iyi hizmet etmekle ilgilenmelidir.

Öğretmenler çocukları eğitmenin hem bilişsel hem de duygusal yönleriyle ilgilenir. Yani bir yanda bilgi, anlayış ve beceriler, diğer yanda kişisel ve sosyal tutumlar, duygusal gelişim ve inançlar ve davranışlar bulunur. Öğretim programları örtük olarak şu üç unsuru içerir: 1) bilginin aktarımı, 2) bireyin zihin ve beden güçlerinin gelişimi, 3) öğretmen ve öğrencinin içinde yer aldığı toplumun gerektirdiği ahlakın geliştirilmesi. Öğretim esasen ahlaki bir girişim olarak tanımlanır, çünkü eğitim hedefleri kişisel ahlaki gelişimle ilgili daha geniş düşüncelerden ve ideallerden ayrılamaz (Carr, 1993). Ahlaki değerler, öğretmenlerin üstlendiği her eylemde, örneğin öğrencilere ve birbirlerine hitap etme biçimleri, giyim biçimleri, kullandıkları dil, hangi müfredat içeriğine odaklandıkları, kimlere dikkat ettikleri, öğrencilerle konuşurken nerede durdukları, öğretmenlerin bu tür ifadelerden haberdar olmalarıyla veya farkında olmadan ifade edilebilir (Carr, 1993; Colnerud, 2006; Hansen, 2001).

Piaget ve Kohlberg ahlak gelişimi konusunda çalışmalar yapmışlar ve bireyde ahlak anlayışının rastgele değil, belirli evrelerden geçerek oluştuğu yargısına varmışlardır. "Ahlaki olgunluk", ahlaki bilişsel teorinin temel bir kavramı olarak Kohlberg tarafından ortaya konulmuştur. Bilişsel ahlaki gelişim modeli, düşüncenin soyut gelişimini ve yansıtıcı yetkinliğin arttırılmasını ahlaki ol-

gunluğun unsurları olarak görür (Kohlberg ve Hersh, 1977). Ahlaki olgunluk, ilişki kurabilme ve sürdürebilme olarak tanımlanır (Gilligan, 1982). Kohlberg, çocukların ahlaki ikilemler karşısındaki akıl yürütmelerinden hareketle onların ahlaki olgunluk diye adlandırdığı özerkliğe ne derece ulaştıklarını anlamaya çalışmıştır. Kohlberg'in kuramına göre (1976) bireyin ahlaki gelişimi, üç temel seviyede gruplaşan altı basamaklı bir yapı halinde ilerler. Daha üst seviyeler ahlaki olgunluğu, yani adaletli bir muhakemeyi temsil etmektedir. Kohlberg'e (1976) göre, bir kişi ahlaki olarak ne kadar olgunlaşırsa, o kişinin kendi toplumunun ahlaki normlarına uyma ihtimali o kadar artacaktır.

Mathieson'a (2003) göre ahlaki olgunluk yedi unsurdan oluşmaktadır: ahlaki temsilci (aracı) ve benlik duygusu, bilişsel yetenekten yararlanma, duygusal kaynaklardan yararlanma, sosyal becerileri kullanma, ilkeleri (prensipleri) kullanma, başkalarına saygı duyma ve bir anlam (amaç) duygusu geliştirme.

Ahlaki olarak olgun insanlar, sosyal dünyaya katılma becerilerine sahiptir. Başkalarını anlayabilir, kendilerini anlatabilir ve bazen başkalarını kendi bakış açılarını benimsemeye ikna edebilirler. Ahlaki olarak olgun insanlar, grup normlarının davranışı etkilediğini ve itaati teşvik etmek için sosyal baskının kullanıldığını bilirler. Kendilerine ve başkalarına uygulanan uygunsuz sosyal baskıyı tespit edebilirler. Grup baskısı karşısında ilkelerine bağlılıklarını sürdürebilirler (Mathieson, 2003). Ahlaki olgunluğa sahip bir birey; saygılı, adil, güvenilir, sorumluluk duygusu gelişmiş, kendini kontrol edebilen, empati yeteneğine sahip iyi bir insandır. Ahlaki olgunluğa sahip bireylerin, kurallara ve kanunlara uyan, ahlaki değerleri dikkate alan iyi bir vatandaş olması beklenmektedir (Lickona, 1991). Ancak ahlaki açıdan olgun insanlar, bir ilkeye körü körüne itaat etmezler. Ahlaki ikilemlerin altında yatan ilkeler arasındaki çatışmaların farkındadırlar (Mathieson, 2003).

Her toplumun davranış ve eylemleri tanımlayan kendi kuralları vardır. Değerler, "neyin iyi, arzu edilir veya önemli olduğuna dair sosyal olarak paylaşılan fikirlerdir" (Thio, 2005: 46). Değerler, davranışa genel kılavuz görevi gören ilkeler ve temel inançlar ve belirli eylemlerin iyi veya arzu edilir olarak değerlendirildiği standartlar olarak tanımlanabilir (Halstead ve diğer., 2000: 169). Değerler, bireylerin ya da grupların 'iyi ya da kötü' olan eylemleri, neyin arzu edildiğini ve neyin arzu edilmediğini tanımlayan ahlaki standartlara ilişkin sahip oldukları fikirleri ifade eder (Giddens, 2009). Gerçekten duyarlı ve sorumlu bir demokratik toplumu sürdürmek istiyorsak, barış, hoşgörü, cesaret, nezaket, dürüstlük, ılımlılık ve tutumluluk gibi değerler herkese öğretilmelidir.

Marsh (2011), değerler eğitimini, öğrencilerin "zorlukları anlamaları ve nasıl yanıt verecekleri konusunda seçimler yapmaları" olarak tanımlamaktadır. Değer eğitimi, eğitimde değer aktarımını öğretim programı ve okuldaki ahlaki iklim aracılığıyla aktararak güçlendirmek istemektedir (Veugelers, 1997). Dolayısıyla okulların görevi sadece öğretim programını vermek değildir, aynı zamanda ahlaki bir görevlerinin olduğu da unutulmamalıdır. Öğretmen, öğretim programı ve öğretim yaklaşımlarıyla öğrencilerin değerlerini etkiler. Öğretmenler öğrencilerine yalnızca bilgi ve becerileri kazandırmakla yetinmemekte, aynı zamanda değerleri geliştirmelerinde onları teşvik etmektedir (Veugelers, 1997). Öğretmenlerin öğrencilerini kendi kimliklerini geliştirmelerini sağlamaları ve iyi bir vatandaş olmaları için teşvik etmeleri gerekmektedir.

Öğretmenler sınıflarda belirli tutum ve davranışları modelleyeceklerse, öğrencilerin benimsemelerini istedikleri ilkelerle aynı ilkelere göre yaşamaları gerekmektedir (Campbell, 2004). Değerlerin modellenmesi, tutum ve davranışları şekillendirmede sözlü mesajların içeriğinden daha etkili olabilmektedir. Bu nedenle, öğretmenler, kendi davranışlarında temel değerleri modellemeli ve öğrencilerin karakterlerini etkilemek için sahip oldukları fırsatlardan yararlanmalıdırlar (Lickona, 1996). Yetişkinlerin yaşa uygun ahlaki olgunluk beklentileri yüksek olmalı ve çocuklarının gelişmesini istedikleri özellikleri modellemelidir (Bandura, 1991; Baumrind, 1989; Damon, 1988).

Öğretmenlerin öğrencileri için önemli bulduğu değerler, öğretimlerinin içeriğinde ve öğrenme sürecine yön verme (rehberlik etme) biçiminde ifade edilir (Veugelers, 1997). Dolayısıyla öğretmen adaylarının, öğrencilerinin norm ve değerlerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve onları vatandaşlığa hazırlamak için kendilerini hazırlamaları gerekir. Öğretmen adayları kendi değer ve normlarını geliştirmeye ve öğretim yoluyla kendi değerlerini ifade etme yollarının farkında olan öğretmenler olmaya teşvik edilmelidirler.

Eğitimde ahlaki ve sosyal gelişim üzerine araştırmalarına dayanarak, Solomon ve diğer. (2001), öğrencilerin topluluk duygusu ve ahlaki muhakeme üzerinde olumlu etkileri olabilecek başlıca değişkenleri şu şekilde özetlemektedir: Öğrenci etkileşimi, işbirliği, öğretmen desteği, öğretmenin model olması, sosyal beceriler eğitimi öğrencilerin ahlaki gelişiminde ve değer öğretiminde olumlu etki sağlamaktadır.

Değerler eğitimi, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine göre ahlaki gelişimin belirli aşamalarında ilerlemelerini içerir. Değerler eğitiminin amacı, bireylerin kendi kişisel, sosyal, ahlaki ve manevi değerlerini oluşturmaları için ilham ve-

recek ve bunları geliştirmek ve derinleştirmek için pratik yöntemlerin farkında olmalarını sağlayacak bir yaşam felsefesi geliştirmektir. Öğretmenin rolü, öğrencilerin tartıştığı, düşündüğü ve çözdüğü ahlaki ikilemler yoluyla bilişsel teşvik veya koçluk sağlamaktır. Değerler eğitimi karşılıklı saygı yoluyla insan gelişimini teşvik etmek, fırsat eşitliğini sağlamak, ortak bir iyiye ulaşmak için işbirliği yapmak, sorunlara barışçıl bir çözüm aramak ve topluma katkıda bulunmaktır.

Bir öğretmenin öğrencilerinde geliştirmek istediği değerler, o öğretmenin pedagojik içerik bilgisinde (Gudmundsdottir, 1990) ve öğretim programını yorumlamasında (Goodlad ve diğer., 1979) ifade edilir. Hem eleştirel pedagoji (Giroux, 1989) hem de yapıcı psikoloji (Prawat, 1992) öğretmenlerin öğrencilerine değerleri doğrudan aktaramayacaklarını, çünkü öğrencilerin kendi anlam kavramlarını inşa edip kendi değerlerini geliştirdiklerini belirtmektedir. Ancak öğretmenler, öğrencileri belirli değerleri geliştirmeye teşvik edebilir veya onları bu yönde etkilemeye çalışabilirler. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerinde geliştirmek istedikleri değerlerin farkında olmalarını gerektirmektedir. Öğretmenler değerleri konu, seçilen örnekler ve öğrencilerine verdikleri tepkiler yoluyla teşvik eder. Öğretmenlerin davranışı öğrencilerinin ahlaki gelişiminde hayati bir rol oynamaktadır (Hansen, 2001; Oakeshott, 1991; Peters 1964, 1968). Ayrıca öğretmenler öğrencilerini toplumdaki gelecekteki rollerine ve vatandaşlığa (vatandaşlık eğitimi ve demokratik eğitim) hazırlamaktadır (Volman ve ten Dam, 1999).

Türkiye'de değer öğretimi örgün eğitim sürecinde örtük program kapsamında ve öğretim programlarında verilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin değer öğretimine yönelik düşünceleri ve değer öğretiminde kullandıkları etkinlikler, öğretimin verimliliği açısından önem taşımaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının değer öğretimi hakkındaki görüşlerine yer veren çalışmalara rastlanmaktadır. Çelik ve diğer. (2016) sınıf öğretmeni adaylarının, Kurtdede-Fidan (2009) sınıf öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının, Yılmaz ve Yılmaz (2017) okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin, Yüksel ve diğer. (2020) okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının değer öğretimi hakkındaki görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Algur (2009) adaylık eğitimi alan öğretmenlerin değer öğretimi etkinlikleri hakkındaki görüşlerini ortaya koymuştur.

Alanyazında ahlaki olgunluk düzeylerini çeşitli değişkenler açısından ele alan çalışmalara da rastlanmaktadır. Bilgin (2017) üniversite öğrencilerinin kişilik

özelliklerinin ahlaki olgunluğu yordama etkisini incelemiştir. Sancak ve diğer. (2020) sınıf öğretmeni adaylarının, Güven (2017) lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Adıgüzel (2017) üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile genel özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Aktaş ve Kartopu (2016) üniversite öğrencilerinin dindarlık eğilimlerine göre ahlaki olgunluk düzeylerini incelemiştir. Bayraktar (2019) lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Aydemir ve Kaya (2021) öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. Sarıçam ve diğer. (2014) ergenlerdeki insani değerler ile ahlaki olgunluk arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Alkal ve Kök (2018) üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunlukları ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Kaya ve Aydın (2011) üniversite öğrencilerinin dini inançları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bakioğlu ve Şahin (2014) üniversite öğrencilerinin kültürlerarası tolerans düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele almıştır.

Değer öğretiminde öğrencilere rol model olan öğretmenlerin yeri oldukça önemlidir. Çocuğun ailesinden sonra model alacağı kişi öğretmenidir. Bu nedenle öğretmenlerin değer öğretimi hakkındaki görüşleri büyük önem taşımaktadır. Alanyazında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerini ve değer öğretimine ilişkin düşüncelerini çeşitli değişkenler açısından ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Fakat öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile değer öğretimine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Nesilleri yetiştirecek, onlara şekil verecek öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ve değer öğretimine ilişkin algılarına ilişkin bulguların öğretmen yetiştirme sürecine ve öğretmen eğitimi programlarına yön verecek olması bakımından araştırma önem taşımaktadır.

## Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile değer öğretimine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyi ile değer öğretimine ilişkin algıları arasında; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenleri bakımından anlamlı farklılık var mıdır?

2. Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile değer öğretimine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri, değer öğretimine ilişkin algılarını yordamakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmada, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile değer öğretimine ilişkin algılarının, ölçek yoluyla elde edilen verilere dayanarak betimlenmesinde tarama türünde betimsel yöntemden yararlanılmışken; öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile değer öğretimine ilişkin algılarının birbiri ile olan ilişkisi ve birbirini açıklama düzeyinde ise ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama araştırması modelinde eleman sayısı çok fazla olan evrenler hakkında genellenebilir sonuçlara ulaşmak için evrenin bütünü veya evreni temsil eden ve evrenden alınan bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılır. İlişkisel tarama modeli ise, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim ilişkisinin varlığı, yokluğu ve yönünü belirlemeyi amaçlayan tarama modelidir (Karasar, 2011).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye'nin güneydoğusunda bir devlet üniversitesinin Pedagojik Formasyon Programında öğrenim gören 2200 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünü saptamak için Cochran'ın (1977) örneklem büyüklüğü belirleme formülü kullanılmıştır. Bu formülde %95 güven düzeyi esas alınarak, örnekleme alınması gereken öğretmen adayı sayısı 278 olarak hesaplanmıştır. Tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen çeşitli programlarda öğrenim gören 400 öğretmen adayı örnekleme dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda 400 öğretmen adayına ölçek dağıtılmış, 350 ölçek geri dönmüştür. Uygun şekilde doldurulmayan 36 ölçek değerlendirme dışı bırakılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın örneklemini 314 öğretmen adayı oluşturmaktadır (Tablo 1).

| **Tablo 1:** Öğretmen Adayı Sayıları ve Evren Temsil Oranları | | | |
|---|---|---|---|
| Evren Sayısı | Örnekleme Alınan Öğretmen Adayı Sayısı | Dağıtılan Ölçek Sayısı | Örneklem Sayısı |
| 2200 | 400 | 400 | 314 |

Tablo 2'de ise araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

| **Tablo 2:** Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Nitelikleri | | | |
|---|---|---|---|
| **Değişkenler** | **Gruplar** | **Öğretmen Sayısı** | **Yüzde (%)** |
| **Cinsiyet** | Kadın | 162 | 51.6 |
| | Erkek | 152 | 48.4 |
| **Yaş** | 20-30 yaş arası | 241 | 76.8 |
| | 31 yaş ve üzeri | 73 | 23.2 |
| **Öğrenim gördüğü bölüm** | Fen Bilimleri | 56 | 17.8 |
| | Sağlık Bilimleri | 32 | 10.2 |
| | Sosyal Bilimler | 226 | 72.0 |
| **Sınıf düzeyi** | Son sınıf | 157 | 50.0 |
| | Mezun | 157 | 50.0 |
| **Toplam** | | 314 | 100 |

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının %51.6'sının (f=162) kadın, %48.4'ünün (f=152) ise erkek olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni dikkate alınarak öğretmen adaylarının örneklem içerisindeki dağılım durumlarına bakıldığında %76.8'inin (f=241) 20-30 yaş arasında olduğu, %23.2'sinin (f=73) ise 31 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Öğrenim gördüğü bölüm açısından incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının %17.8'inin (f=56) Fen Bilimleri alanındaki bir programda öğrenim gördüğü, %10.2'sinin (f=32) Sağlık Bilimleri alanındaki bir programda öğrenim gördüğü ve %72'sinin (f=226) ise Sosyal Bilimler alanındaki bir programda öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca sınıf düzeyi açısından öğretmen adaylarının örneklem içerisindeki dağılım durumları incelendiğinde %50'sinin (f=157) son sınıf öğrencisi, %50'sinin (f=157) ise mezun olduğu görülmektedir.

## Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, "*Ahlaki Olgunluk Ölçeği*" ve "*Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler ve Değer Öğretimine İlişkin Görüşler Ölçeği*" kullanılmıştır.

*Ahlaki Olgunluk Ölçeği:* Bireylerin ahlaki olgunluk düzeylerini belirlemek üzere Şengün ve Kaya (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5'li Likert skalasında olup tek faktörden ve atmış altı (66) maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliğini test etmek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarına (α) bakılmıştır. Ölçeğin bütününe ilişkin iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) 0.93

olarak, test tekrar test güvenirlik katsayısı 0.84 olarak ve test-yarı test güvenirlik katsayısı ise 0.89 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ölçeğin yapı geçerliliğini analiz etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin yapılan DFA sonucuna göre uyum değerleri şöyledir: $\chi 2/sd= 2.55$, RMSEA= 0.05, GFI= 0.88, AGFI= 0.88, RMR= 0.06, SRMR= 0.09, CFI= 0.91, NFI= 0.86, PGFI= 0.72. Bu sonuçlara göre model kabul edilebilir uyum değerlerine sahiptir. Ayrıca, ölçeğin güvenirliğini test etmek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü için .86'dir. Ölçekte yer alan maddeler, "1- evet, her zaman ile 5- hayır, hiçbir zaman" aralığında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanın yükselmesi ölçeğin tümünde yanıtlayan kişinin ahlaki olgunluk düzeyinin yüksekliğini ifade etmektedir.

*Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler ve Değer Öğretimine İlişkin Görüşler Ölçeği*: Bireylerin değerler öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Akbaş (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 17 madde ve değer öğretiminde ailenin rolü, değer öğretiminde okulun rolü, değer öğretiminde öğretmenin rolü olmak üzere toplam üç boyuttan oluşmaktadır. Beşli Likert tipine uygun olarak hazırlanan ölçeğin güvenirliğini test etmek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarına (α) bakılmıştır. Ölçeğin bütününe ilişkin iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) 0.77 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ölçeğin yapı geçerliliğini analiz etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin yapılan DFA sonucuna göre uyum değerleri şöyledir: $\chi 2/sd= 3.21$, RMSEA= 0.06, GFI= 0.86, AGFI= 0.84, RMR= 0.05, SRMR= 0.08, CFI= 0.92, NFI= 0.88, PGFI= 0.69. Elde edilen uyum indeksi değerleri modelin kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığına işaret etmektedir. Ölçeğin güvenirliğini test etmek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarına (α) bakılmıştır. Yapılan hesaplamaya göre Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları; değer öğretiminde ailenin rolü .81, değer öğretiminde okulun rolü .86 ve değer öğretiminde öğretmenin rolü .75 ve ölçeğin tümü için .79'dur. Ölçekte yer alan maddeler, "1-hiç katılmıyorum ile 5- tamamen katılıyorum" aralığında puanlanmaktadır.

## Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizleri için SPSS programından yararlanılmış ve anlamlılık düzeyi .05 ve .01 olarak kabul edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler Kolmogorov Smirnov Testi kullanılarak normal dağılıma uygunluğu açısından incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerini incelemek amacıyla betimsel istatistikler kullanılırken, cinsiyet, yaş ve sınıf

düzeyi değişkenlerine göre ahlaki olgunluk ve değer öğretimi algılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerine göre ölçekten aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile değer öğretimi algıları arasındaki ilişkilerin saptanması için Pearson Korelasyon Katsayısı Analizi kullanılmıştır. Araştırmada korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, .70-1.00 arasında olması yüksek; .69-.30 arasında olması orta; .29-.10 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın yordayıcı değişkenleri ahlaki olgunluk düzeyi iken, yordanan değişkenleri ise değer öğretimi (değer öğretiminde ailenin rolü, değer öğretiminde okulun rolü, değer öğretiminde öğretmenin rolü) şeklinde kabul edilmiştir. Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerinin, değer öğretimi algıları üzerindeki yordayıcı gücünü incelemek için Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılarak standartlaştırılmış regresyon katsayıları, yarı kısmi korelasyon katsayıları, $R^2$ (determinasyon katsayısı) ve düzeltilmiş $R^2$ (düzeltilmiş determinasyon katsayısı) değerleri belirlenmiştir. Basit doğrusal regresyon analizinin varsayımları olan; her iki değişkenin (yordayan ve yordanan değişkenler) dağılımlarının normal olması, değişkenler arasında doğrusal bir ilişkin olması ve çoklu bağlantı sorununa yönelik testler yapılmıştır. Söz konusu varsayımlara yönelik koşullar sağlandıktan sonra regresyon analizi yapılmıştır (Taşpınar, 2017). Özellikle bağımsız değişkenler arası korelasyon değerlerinin .80'in altında olması çoklu bağlantı sorunu olmadığına işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007).

## Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ve değer öğretime ilişkin algılarına, bu algıların cinsiyet, yaş, öğrenim görülen bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile değer öğretimi algıları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığına ilişkin korelasyon analizlerine ve ahlaki olgunluğun öğretmen adaylarının değer öğretimi algılarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

## Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk Düzeyi ve Değer Öğretimine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile değer öğretimine yönelik boyutlar temelinde algıları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3:** Öğretmen Adaylarının Genel Görüşlerine Göre Betimsel İstatistikler

| Değişkenler | Boyutlar | N | $\overline{x}$ | ss | sh | Yorum |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ahlaki Olgunluk** | | 314 | 4.18 | 0.04 | 0.69 | Üst düzey |
| **Değer Öğretimi** | Ailenin rolü | 314 | 3.64 | 0.04 | 0.67 | Üst düzey |
| | Okulun rolü | 314 | 3.59 | 0.04 | 0.72 | Üst düzey |
| | Öğretmenin rolü | 314 | 3.62 | 0.03 | 0.52 | Üst düzey |
| | Değer Öğretimi Toplam | 314 | 3.61 | 0.03 | 0.49 | Üst düzey |

Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile değer öğretimi algılarına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, ahlaki olgunluk düzeylerine yönelik algılarının üst düzeyde ( $\overline{x}$ = 4.18) olduğu, değer öğretimine yönelik algılarının ailenin rolü ( $\overline{x}$ = 3.64), okulun rolü ( $\overline{x}$ = 3.59) ve öğretmenin rolü ( $\overline{x}$ = 3.62) olarak adlandırılan tüm boyutlarda "üst düzeyde" olduğu görülmektedir. Ayrıca, değer öğretiminin toplamına ilişkin algılarının da üst düzeyde olduğu ( $\overline{x}$ = 3.61) anlaşılmaktadır (Tablo 3).

Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk ve değer öğretimi algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı ilişki olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

**Tablo 4:** Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk ve Değer Öğretimine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| Değişkenler | Boyutlar | Cinsiyet | N | $\overline{X}$ | ss | sd | t | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ahlaki Olgunluk** | | Kadın | 162 | 4.16 | 0.69 | 312 | -0.56 | .58 |
| | | Erkek | 152 | 4.21 | 0.69 | | | |
| | | **Toplam** | **314** | | | | | |
| **Değer Öğretimi** | Ailenin rolü | Kadın | 162 | 3.72 | 0.68 | 312 | -1.96 | .05 |
| | | Erkek | 152 | 3.54 | 0.66 | | | |
| | | Toplam | **314** | | | | | |
| | Okulun rolü | Kadın | 162 | 3.65 | 0.57 | 312 | -1.09 | .28 |
| | | Erkek | 152 | 3.59 | 0.46 | | | |
| | | Toplam | **314** | | | | | |
| | Öğretmenin rolü | Kadın | 162 | 4.21 | 0.69 | 312 | -1.06 | .29 |
| | | Erkek | 152 | 3.57 | 0.65 | | | |
| | | Toplam | 314 | | | | | |

*$p$<.05

Cinsiyet değişkeni açısından uygulanan t sınaması sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin algıları [$t_{(312)}$ = -0.56, $p$> .58] ile değer öğretimine ilişkin algılarının ailenin rolü [$t_{(312)}$ = -1.96, $p$> .05], okulun

rolü [$t_{(312)}$ = -1.09, $p$> .28] ve öğretmenin rolü [$t_{(312)}$ = -1.06, $p$> .29] boyutlarında kadın ve erkek öğretmen adaylarının test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak, ahlaki olgunluk düzeyi bakımından erkek katılımcıların algıları daha yüksek iken, değer öğretiminin tüm boyutlarında kadın katılımcıların algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 4).

Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk ve değer öğretimi algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı ilişki olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmektedir.

**Tablo 5:** Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk ve Değer Öğretimine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| **Değişkenler** | **Boyutlar** | **Yaş** | **N** | $\overline{X}$ | ss | sd | t | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ahlaki Olgunluk** | | 21-30 yaş | 241 | 4.19 | 0.72 | 312 | 0.09 | .93 |
| | | 31 yaş ve üzeri | 73 | 4.18 | 0.59 | | | |
| | | Toplam | 314 | | | | | |
| **Değer Öğretimi** | Ailenin rolü | 21-30 yaş | 241 | 3.62 | 0.68 | 312 | 0.26 | .80 |
| | | 31 yaş ve üzeri | 73 | 3.61 | 0.70 | | | |
| | | Toplam | 314 | | | | | |
| | Okulun rolü | 21-30 yaş | 241 | 3.62 | 0.53 | 312 | 0.92 | .36 |
| | | 31 yaş ve üzeri | 73 | 3.60 | 0.49 | | | |
| | | Toplam | 314 | | | | | |
| | Öğretmenin rolü | 21-30 yaş | 241 | 4.18 | 0.59 | 312 | 0.40 | .69 |
| | | 31 yaş ve üzeri | 73 | 3.65 | 0.67 | | | |
| | | Toplam | 314 | | | | | |

*$p$<.05

Yaş değişkeni için uygulanan t sınaması sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin algıları [$t_{(312)}$ = 0.09, $p$> .93] ile değer öğretimine ilişkin algılarının ailenin rolü [$t_{(312)}$ = 0.26, $p$> .80], okulun rolü [$t_{(312)}$ = 0.92, $p$> .36] ve öğretmenin rolü [$t_{(312)}$ = 0.40, $p$> .69] boyutlarında 21-30 yaş arası ve 31 yaş ve üzeri öğretmen adaylarının test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak, ahlaki olgunluk düzeylerinde ve değer öğretimi ile ilgili tüm boyutlarda 21 ve 30 yaş arasında yaşa sahip katılımcıların algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 5).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerine ve de-

ğer öğretimine ilişkin algılarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6:** Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk ve Değer Öğretimine İlişkin Algılarının Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| Değişkenler | Boyutlar | Gruplar | N | $\overline{X}$ | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ahlaki Olgunluk | | Fen Bilimleri | 56 | 4.18 | Gruplar arası | 0.698 | 2 | 0.075 | 0.73 | .48 |
| | | Sağlık Bilimleri | 32 | 4.17 | | | | | | |
| | | Sosyal Bilimler | 226 | 4.26 | Gruplar içi | 148.088 | 311 | 0.362 | | |
| | | Toplam | 314 | 4.18 | | 148.787 | 313 | | | |
| Değer Öğretimi | Ailenin rolü | Fen Bilimleri | 56 | 3.64 | Gruplar arası | 0.154 | 2 | 0.700 | 0.17 | .84 |
| | | Sağlık Bilimleri | 32 | 3.60 | | | | | | |
| | | Sosyal Bilimler | 226 | 3.68 | Gruplar içi | 140.172 | 311 | 0.530 | | |
| | | Toplam | 314 | 3.64 | | 140.327 | 313 | | | |
| | Okulun rolü | Fen Bilimleri | 56 | 3.48 | Gruplar arası | 1.179 | 2 | 0.525 | 1.14 | .32 |
| | | Sağlık Bilimleri | 32 | 3.59 | | | | | | |
| | | Sosyal Bilimler | 226 | 3.72 | Gruplar içi | 161.320 | 311 | 0.461 | | |
| | | Toplam | 314 | 3.59 | | 162.498 | 313 | | | |
| | Öğretmenin rolü | Fen Bilimleri | 56 | 3.58 | Gruplar arası | 0.272 | 2 | 0.163 | 0.50 | .61 |
| | | Sağlık Bilimleri | 32 | 3.62 | | | | | | |
| | | Sosyal Bilimler | 226 | 3.69 | Gruplar içi | 84.445 | 311 | 0.388 | | |
| | | Toplam | 314 | 3.62 | | 84.716 | 313 | | | |

*$p$<.05

Bölüm değişkenine göre uygulanan ANOVA testi sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin algıları [$F_{(2\text{-}311)}$=.73, $p$> .05] ile değer öğretimi algılarının ailenin rolü [$F_{(2\text{-}311}$)=.17, $p$> .05], okulun rolü [$F_{(2\text{-}398)}$=1.14, $p$> .05] ve öğretmenin rolü $F_{(2\text{-}398)}$=.50, $p$> .05] boyutlarında öğrenim gördükleri bölüm bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gö-

rülmektedir (Tablo 6). Ancak, ahlaki olgunluk düzeylerinde ve değer öğretimi algılarına ilişkin tüm boyutlarda sosyal bilimler alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 6).

Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk ve değer öğretimi algıları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı ilişki olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonuçları Tablo 7'de gösterilmektedir.

**Tablo 7:** Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk ve Değer Öğretimine İlişkin Algılarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| Değişkenler | Boyutlar | Sınıf Düzeyi | N | $\overline{X}$ | ss | sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ahlaki Olgunluk** | | Son sınıf | 157 | 4.20 | 0.72 | 312 | 0.33 | 0.74 |
| | | Mezun | 157 | 4.17 | 0.66 | | | |
| | | Toplam | **314** | | | | | |
| **Değer Öğretimi** | Ailenin rolü | Son sınıf | 157 | 3.66 | 0.68 | 312 | 0.57 | 0.57 |
| | | Mezun | 157 | 3.62 | 0.66 | | | |
| | | Toplam | **314** | | | | | |
| | Okulun rolü | Son sınıf | 157 | 3.63 | 0.73 | 312 | 1.16 | 0.25 |
| | | Mezun | 157 | 3.54 | 0.71 | | | |
| | | Toplam | **314** | | | | | |
| | Öğretmenin rolü | Son sınıf | 157 | 3.66 | 0.57 | 312 | 1.48 | 0.14 |
| | | Mezun | 157 | 3.57 | 0.47 | | | |
| | | Toplam | 314 | | | | | |

*$p$<.05

Sınıf değişkeni için uygulanan t sınaması sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin algıları [$t_{(312)} = 0.33$, $p > .74$] ile değer öğretimine ilişkin algılarının ailenin rolü [$t_{(312)} = 0.57$, $p > .57$], okulun rolü [$t_{(312)} = 1.16$, $p > .25$] ve öğretmenin rolü [$t_{(312)} = 1.48$, $p > .14$] boyutlarında son sınıf ve mezun öğretmen adaylarının test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak, ahlaki olgunluk düzeylerinde ve değer öğretimi ile ilgili tüm boyutlarda son sınıfta öğrenim gören katılımcıların algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 7).

## Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ile Değer Öğretimi Algıları Arasındaki İlişkiler

Ahlaki olgunluk değişkeni ile değer öğretimi değişkeninin alt boyutları olan ailenin rolü, okulun rolü ve öğretmeninin rolü arasındaki ilişkilere yönelik bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8:** Ahlaki Olgunluk ve Değer Öğretimi Arasındaki Korelâsyon Matrisi

| **Değişkenler** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Ahlaki olgunluk | 1.00 | | | | |
| 2. Ailenin rolü | .68* | 1.00 | | | |
| 3. Okulun rolü | .14 | .55** | 1.00 | | |
| 4. Öğretmenin rolü | .13 | .33** | .42** | 1.00 | |
| 5. Değer öğretimi toplam | .67* | .73** | .83** | .79** | 1.00 |
| **Ortalama** | 4.18 | 3.64 | 3.59 | 3.62 | 3.61 |
| **Standart Sapma** | 0.04 | 0.04 | 0.04 | 0.03 | 0.03 |

*$p$<.05, **$p$<.01

Tablo 8'e göre öğretmen adaylarının ahlaki olgunlukları ile değer öğretimleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=.67; $p$<.05) bulunmaktadır. Ahlaki olgunluğun, değer öğretiminin alt boyutlarından ailenin rolü ile orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki (r=.68, $p$<.05), okulun rolü (r=.14, $p$>.05) ve öğretmenin rolü (r=.13, $p$>.05) ile de düşük düzeyde ve pozitif ilişkileri olduğu görülmektedir. Ailenin rolü ile okulun rolü (r=.55; $p$<.01) ve öğretmenin rolü (r=.33; $p$<.01) arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler varken, değer öğretimi (r=.73; $p$<.01) ile arasında ise yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler vardır. Okulun rolü ve öğretmenin rolü (r=.42; $p$<.01) arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler varken, değer öğretimi (r=.83; $p$<.01) ile arasında ise yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler vardır. Son olarak, öğretmenin rolü ile değer öğretimi (r=.79; $p$<.01) arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler vardır.

Öğretmen adaylarının değer öğretimi algılarının yordanmasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9:** Ahlaki Olgunluğun Değer Öğretimini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

| | Değişken | B | Sh | β | T | F | p | R | $R^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ailenin Rolü | Sabit | 3.336 | 0.233 | 0.175 | 14.349 | 1.761 | 0.00* | 0.68 | 0.46 |
| | Ahlaki Olgunluk | 0.236 | 0.055 | | 1.327 | | | | |
| Okulun Rolü | Sabit | 3.394 | 0.251 | 0.144 | 13.541 | 0.600 | 0.73 | 0.14 | 0.02 |
| | Ahlaki Olgunluk | 0.114 | 0.059 | | 0.775 | | | | |
| Öğretmenin Rolü | Sabit | 3.505 | 1.181 | 0.136 | 19.358 | 0.397 | 0.69 | 0.13 | 0.02 |
| | Ahlaki Olgunluk | 0.109 | 0.043 | | 0.630 | | | | |
| Değer Öğretimi Toplam | Sabit | 3.433 | 0.169 | 0.161 | 20.347 | 1.182 | 0.00* | 0.67 | 0.45 |
| | Ahlaki Olgunluk | 0.146 | 0.040 | | 1.087 | | | | |

*$p$<.05

Yapılan analiz sonucunda yordayan ahlaki olgunluk puanı ile yordanan ailenin rolü puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiş (R=0.68; $R^2$=0.46), ahlaki olgunluk puanlarının ailenin rolü puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır ($F_{(1-313)}$=1.761; $p$<.05). Buna göre ailenin rolü puanlarındaki değişimin %46'sı ahlaki olgunluk ile açıklanabilir ($R^2$=0.46). Aynı doğrultuda, yordayan ahlaki olgunluk puanı ile yordanan değer öğretimi toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiş (R=0.67; $R^2$=0.45), ahlaki olgunluk puanlarının değer öğretimi toplam puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır ($F_{(1-313)}$=1.182; $p$<.05). Buna göre değer öğretimi toplam puanlarındaki değişimin %45'i ahlaki olgunluk ile açıklanabilir ($R^2$=0.45). Buna karşılık, ahlaki olgunluk değişkeninin okulun rolü ($F_{(1-313)}$=0.600; $p$>.05) ve öğretmenin rolü ($F_{(1-313)}$=0.397; $p$>.05) değişkenlerini anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmektedir (Tablo 9).

## Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile değer öğretimi algılarına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, ahlaki olgunluk düzeylerine yönelik algılarının üst düzeyde olduğu, değer öğretimine yönelik algılarının ailenin rolü, okulun rolü ve öğretmenin rolü olarak adlandırılan tüm boyutlarda "üst düzeyde" olduğu görülmektedir. Ayrıca, değer öğretiminin toplamına ilişkin algılarının da üst düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ve değer öğretimi algılarının yüksek olması gelecek nesilleri yetiştirecek olmaları bakımından büyük bir önem taşımaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinin

rol modeli oldukları için öğrencilerine ahlaki olgunluk ve değerleri de yansıtacaklardır. Bu sonucun aksine, Sancak ve diğer. (2020) sınıf öğretmeni adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerini inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin büyük kısmının (%64.7) orta düzey bir ahlaki olgunluk seviyesine sahip olduğunu, yüksek ahlaki olgunluk seviyesine sahip öğrencilerin oranının %19.1, düşük ahlaki olgunluk düzeyine sahip öğrencilerin oranının ise %16.2 olduğunu belirlemiştir. Ancak herkesin kendine göre bir ahlak anlayışı olduğu unutulmamalıdır. Ahlak gelişimi kişiye özgüdür ve değişkenlik gösterebilir. Piaget'e göre her bireyin ahlaki gelişimin en üst düzeyine çıkması beklenemez. Mathieson'a (2003) göre çoğu insan yaşamı boyunca ahlaki olgunluğa ulaşamaz. Kohlberg (1975) de, insanların çoğunluğunun ahlaki olgunluk düzeyi bakımından ikinci ahlaki gelişim düzeyi olan "geleneksel ahlak" düzeyinde bulunduğunu belirtmiştir. Çok az sayıda insanın en yüksek ahlaki olgunluk düzeyi olan üçüncü düzey, yani "gelenek sonrası" düzeye geçebildiklerini ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin algıları ile değer öğretimine ilişkin algılarının ailenin rolü, okulun rolü ve öğretmenin rolü boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak, ahlaki olgunluk düzeyi bakımından erkek katılımcıların algıları daha yüksek iken, değer öğretiminin tüm boyutlarında kadın katılımcıların algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguyu destekler nitelikte Evli (2018) de erkeklerin ahlaki olgunluk düzeylerinin kadın katılımcılardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında Aktaş ve Kartopu (2016), Alkal ve Kök (2018), Aydemir ve Kaya (2021), Bakioğlu ve Şahin (2014), Kaya ve Aydın (2011), Sancak ve diğer. (2020) ve Şengün'ün (2008) çalışmalarında ise kadınların, erkeklere göre daha yüksek bir ahlaki olgunluk algısına sahip oldukları görülmüştür. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının sonuçlarının farklı çıkmasının nedeni Gilligan'ın teorisi olabilir. Psikolog Carol Gilligan (1982), Kohlberg'in teorisinde, ahlaki olgunluk kavramının erkeklerin yaşamlarının incelenmesinden türetildiği ve onların gelişiminde bireyleşmenin önemini yansıtan bir erkek bakış açısı benimsediğine dikkat çekmiştir. Gilligan (1982) kadınları incelemeye başladığınızda ve onların yaşamlarından gelişimsel yapılar türettiğinizde, ahlaki bir anlayışın ana hatlarının çok farklı olacağını savunmaktadır. Gilligan'ın bakış açısına göre ahlakta, "adalet" ve "ilgi (bakım)" iki önemli alandır. Gilligan'a göre, erkeklerdeki ahlaki yönelim bağımsızlık ihtiyacından dolayı, adalet ve hak odaklı olurken; kadınlarda bağlanma ile ilişkili olan ilgilenme odaklı bir ahlak yönelimi gelişir. Gilligan (1982), Kohlberg'in çalışmasında kadın ve erkeklerin farklı evrelerde

olma nedenini ahlaki yönelim farklılıklarına bağlamaktadır. Gilligan (1977), Kohlberg'in teorisinin erkekler kullanılarak geliştirildiğini ve kadınların ahlaki kararlar almak için farklı bir temele sahip olduğunu iddia eder. Kadınların akıl yürütmesinin altında yatan temel ilkenin adalet değil, özen olduğunu ve sonuç olarak kadınların Kohlberg'in ölçeğinde daha düşük puan aldığını öne sürmektedir.

Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin algıları ile değer öğretimine ilişkin algılarının ailenin rolü, okulun rolü ve öğretmenin rolü boyutlarında 21-30 yaş arası ve 31 yaş ve üzeri öğretmen adaylarının test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak, ahlaki olgunluk düzeylerinde ve değer öğretimi ile ilgili tüm boyutlarda 21 ve 30 yaş arasında yaşa sahip katılımcıların algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum yaş ilerledikçe ahlaki olgunluk düzeyinin yükselmediği şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgunun aksine Alkal ve Kök'ün (2018) çalışmasında ise 21-24 ve 25 ve üstü yaş grubundaki üniversite öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin, 17-20 yaş grubundaki üniversite öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum yaşın, her zaman ahlaki gelişimle paralel ilerlemediği şeklinde yorumlanabilir. Bazı bireyler yetişkinlerden daha yüksek ahlaki gelişim evrelerine ulaşabilmektedir. Zihinsel gelişim bireyin ahlaki gelişim için gereklidir, ancak tek başına yeterli değildir.

Bölüm değişkenine göre, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin algıları ile değer öğretimi algılarının ailenin rolü, okulun rolü ve öğretmenin rolü boyutlarında öğrenim gördükleri bölüm bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak, ahlaki olgunluk düzeylerinde ve değer öğretimi algılarına ilişkin tüm boyutlarda sosyal bilimler alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal bilimler alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programlarında değerlere ilişkin daha fazla kazanım olduğu için algılarının daha yüksek olmasını sağladığı söylenebilir.

Sınıf değişkenine göre, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin algıları ile değer öğretimine ilişkin algılarının ailenin rolü, okulun rolü ve öğretmenin rolü boyutlarında son sınıf ve mezun öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak, ahlaki olgunluk düzeylerinde ve değer öğretimi ile ilgili tüm boyutlarda son sınıfta öğrenim gören katılımcıların algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgunun aksine Alkal ve Kök'ün (2018) çalışmasında ise üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre

ahlaki olgunluk düzeyi açısından aralarında fark bulunmamıştır. Piaget'e göre, bilişsel gelişim ve ahlaki gelişim birbirine paralellik göstererek gelişir. Bireyin zihinsel gelişimini etki eden faktörlerin ahlak gelişimini de etkilediğini savunur. Bu nedenle bireyin ahlak gelişiminde üst düzeyde gelişim gösterilebilmesi için zihinsel gelişimde de üst düzey gelişimin gerçekleşmesi gerekir. Ancak bunun tersini doğru olarak kabul edemeyiz, üst düzey zihinsel gelişime ulaşmış herkes ahlaki olgunluğa sahip olmuş olamaz.

Öğretmen adaylarının ahlaki olgunlukları ile değer öğretimleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ahlaki olgunluğun, değer öğretiminin alt boyutlarından ailenin rolü ile orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki, okulun rolü ve öğretmenin rolü ile düşük düzeyde ve pozitif ilişkileri olduğu görülmektedir. Ailenin rolü ile okulun rolü ve öğretmenin rolü arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler varken, değer öğretimi ile arasında ise yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler vardır. Çocukların ahlaki gelişimlerinde ve değer öğretiminde ilk model alacakları kişiler öncelikle aileleridir. Aileler informal eğitim yoluyla çocuklarının ahlaki gelişimlerini ve değerlerini inşa ederler. Son olarak, öğretmenin rolü ile değer öğretimi arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler vardır. Bu sonuç değer öğretiminde öğretmenin rolünü ortaya koyması açısından önemlidir. Sosyal öğrenme kuramı da bu sonucu desteklemektedir. Sosyal öğrenme kuramına göre, öğrenme sosyal ortamda, etkileşim, gözlem ve taklit yoluyla gerçekleşen bir süreçtir. Çocuklar başkalarının davranışlarını gözlemleyerek ve taklit ederek birçok şeyi öğrenebilmektedir (Bandura, 1977). Öğretmenler öğrencilerine rol model oldukları için, öğrencileri belirli değerleri geliştirmeye teşvik edebilir veya onları bu yönde etkilemeye çalışabilirler. Öğretmenler ve çocukların ilk rol modelleri olan ebeveynler değerleri modelleyerek çocukların taklit etmesini sağlayabilirler. Çocuklar neyin doğru neyin yanlış olduğunu, ahlaki yargıları ve değerleri ebeveynlerini ve öğretmenlerini taklit ederek geliştirirler.

Yordayan ahlaki olgunluk puanı ile yordanan ailenin rolü puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiş, ahlaki olgunluk puanlarının ailenin rolü puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre ailenin rolü puanlarındaki değişimin %46'sı ahlaki olgunluk ile açıklanabilir. Bu sonuç bireyin ahlaki olgunluk gelişiminde ailenin rolünün önemini ortaya koymaktadır. İçinde yaşadığımız ailenin ahlaki gelişimimize olan katkısı yadsınamaz. Ailenin tutumu ve yaklaşımı ahlaki gelişimimizi olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Olumlu, destekleyen, iyiye yönelik rol model olan bir aile orta-

mında ahlaki gelişimimiz de pozitif yönde gelişecektir. Aynı doğrultuda, yordayan ahlaki olgunluk puanı ile yordanan değer öğretimi toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiş, ahlaki olgunluk puanlarının değer öğretimi toplam puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre değer öğretimi toplam puanlarındaki değişimin %45'i ahlaki olgunluk ile açıklanabilir. Buna karşılık, ahlaki olgunluk değişkeninin okulun rolü ve öğretmenin rolü değişkenlerini anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmektedir.

Öğretmen eğitimcileri, öğretmen adaylarında değerlerin gelişimini en iyi nasıl teşvik edeceklerini, onları katılımcı vatandaşlar olmaya nasıl teşvik edeceklerini ve hepsinden önemlisi, çalışacakları okullarda ahlaki görevlerini yerine getirmeye nasıl hazırlayacaklarını düşünmelidirler. Bu nedenle öğretmen eğitimcileri, öğretmen adaylarının bunu yapmak için ihtiyaç duyacakları tutum ve bilgileri geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Öğretmenlerin ahlaki eğitimden sorumlu olmasını istiyorsak, eğitim fakülteleri onları bu göreve hazırlamalıdır. Öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini iyileştirmek için, onları belirli tutumlar geliştirmeye teşvik etmek veya en azından kendi tutumlarına ilişkin farkındalıklarını teşvik etmek önemli olabilir.

## Kaynakça

Adıgüzel, A. (2017). Üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile genel özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 5*(1), 1-17.

Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.

Aktaş, H. ve Kartopu, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin dindarlık eğilimlerine göre ahlaki olgunluk düzeylerinin incelenmesi: Gümüşhane Üniversitesi örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(35), 121-143.

Algur, H. (2009). Adaylık eğitimi alan öğretmenlerin değer öğretimi etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Amasya İlahiyat Dergisi,* 12, 319-356.

Alkal, A. ve Kök, M. (2018). Ahlaki olgunluğun yordanmasında kişilik özelliklerin ve bazı değişkenlerinin etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 22*(2), 509-529.

Aydemir, A. ve Kaya, M. (2021). Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 50,* 679-711.

Bakioğlu, F. ve Şahin, R. (2014). Kültürlerarası tolerans ile ahlaki olgunluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(29), 108-116.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. Kurtines, & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (pp. 45-103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.

Bayraktar, G. M. (2019). *Öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ve DKAB dersine yönelik tutumları (Rize ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

Bilgin, B. T. (2017). *Ahlaki olgunluğun yordanmasında kişilik özelliklerinin ve bazı değişkenlerin etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

Campbell, E. (2004). Ethical bases of moral agency in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 10*(4), 409-428.

Carr, D. (1993). Moral values and the teacher: Beyond the paternal and the permissive. *Journal of Philosophy of Education, 27*(2), 193-207.

Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques.* New York: Wiley.

Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: Syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 12*(3), 365-385.

Çelik, Ö., Esmer, B. ve Yılmaz, E. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine yönelik algıları. *Turkish Studies, 11*(19), 229-244.

Damon, W. (1988). *Moral child: Nurturing children's natural moral growth.* New York: Free Press.

Evli, F. (2018). *Üniversite takımlarında farklı branşlardaki sporcuların ahlaki olgunluk ve sosyal bütünleşme düzeyleri* (Doktora Tezi). Hitit Üniversitesi.

Giddens, A. (2009). *Sociology.* Oxford: Polity Press.

Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conceptions of self and morality. *Harvard Educational Review, 47*(4), 481-517.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice.* Harvard University Press.

Giroux, H. A. (1989). *Schooling for democracy: Critical pedagogy in the modern age.* London: Routledge.

Goodlad, J. I., Klein, M. F., & Tye, K.A. (1979). The domains of curriculum and their study. In J. I. Goodlad (Ed.) *Curriculum inquiry.* New York: McGraw-Hill.

Gudmundsdottir, S. (1990). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of*

*Teacher Education, 41*(3), 44-52.

Güven, N. (2017). Moral maturity levels of imam hatip high school students: The case of Ortakoy district. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 4*(3), 42-52.

Halstead, J., Taylor, J., & Taylor, M. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education. 30*(2), 169-202.

Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 826-857). Washington: AERA.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Nobel Yayınları.

Kaya, M. ve Aydın, C. (2011). Üniversite öğrencilerinin dini inanç ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 30*(30), 15-42.

Kohlberg, L. (1975). Moral education for a society in moral transition. *Educational leadership. 33*(1), 46-54.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into Practice, 16*(2), 53-59.

Kurtdede-Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim, 2*(2), 1-18.

Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility.* New York: Bantam Books.

Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education, 25*(1), 93-100.

Marsh, C. (2011). *Studies of society and environment.* Frenchs Forest: Pearson Education.

Mathieson, K. (2003). Elements of moral maturity. *Journal of College and Character, 4*(5), 1-7.

Oakeshott, M. (1991). The tower of Babel. In M. Oakeshott (Ed.), *Rationalism in politics and other essays* (expanded ed., pp. 465-487). Indianapolis: Liberty Press.

Peters, R. S. (1964). *Education as initiation.* London: Evans Brothers.

Peters, R. S. (1968). Must an educator have an aim? In C. J. B. Macmillan, & T. W. Nelson (Eds.), *Concepts of teaching: Philosophical essays* (pp. 89-98). Chicago: Rand McNally

Prawat, J. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education, 100*(3), 354-395.

Sancak, S., Tabakoğlu, M. ve Öz, A. (2020). Eğitim fakültesi sınıf öğretmeni bölümü öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri. *Bilimname*, 41, 301-320.

Sarıçam, H., Çelik, İ., Arıcı, N. ve Kaya, M. M. (2014). Ergenlerde insani değerler ve ahlaki olgunluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences. 11*(1), 1325-1342.

Solomon, D., Watson, M. S., & Battistich, V. A. (2001). Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 566-603). Washington: AERA.

Şengün, M. (2008). *Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin bazı kişisel değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Şengün, M. ve Kaya, M. (2007). Ahlaki olgunluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 24*(24-25), 51-64.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics.* New York: Allyn and Bacon.

Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde spss uygulamalı nicel veri analizi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Thio, A. (2005). *Sociology. A brief introduction.* Boston: Pearson.

Veugelers, W. (1997). *Teaching and learning on moral dilemmas.* Educational Resources Information Center (ERIC) No: ED407397. 1-19.

Volman, M. L. L., & ten Dam, G. (1999). Scholen voor sociale competentie. Een pedagogisch-didactische benadering. [Schooling for social competence: A pedagogical approach]. Swets & Zeitlinger.

Yılmaz, M. ve Yılmaz, Ö. F. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 737-737.

Yüksel, B., Oğur, Ö. ve Vatandaş-Sarı, F. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11*(3), 63-78.

Journal of Values Education
Vol. 20, No. 43, *169-197*, June 2022

Extended Abstract

# An Investigation of the Relationship between Pre-service Teachers' Moral Maturity Levels and Perceptions of Value Teaching

Cemal AKÜZÜM, Associate Professor.
Dicle University Üniversitesi Faculty of Ziya Gökalp Education, Diyarbakır/Turkey
cemal.akuzum@dicle.edu.tr
https://orcid.org/0000-0001-8011-6027

Mehtap SARAÇOĞLU, Corresponding Author, Assistant Professor
Siirt Univesity Faculty of Education, Siirt/Turkey.
mehtapsarac@siirt.edu.tr
https://orcid.org/0000-0002-2460-9529

**Article Type:** Research Article
https://doi.org/10.34234/ded.1097329
**Received Date:** 01.04.2022
**Accepted Date:** 12.06.2022
**Published Date:** 25.06.2022

## Introduction

Teachers who become role models to students have a very important place in values education. After their families, children take teachers as models. For this reason, views of teachers about values teaching are very important. There are studies in the related literature discussing moral maturity levels of teachers and teacher candidates and their thoughts about values education in terms of various variables. However, no studies were found examining the relationship between teacher candidates' moral maturity levels and perceptions of values teaching. The present study is important since its findings regarding the moral maturity

levels and values teaching perceptions of teacher candidates who will educate and shape generations will guide teacher training process and teacher training programs.

The aim of this study is to examine the relationships between teacher candidates' moral maturity levels and their perceptions about values teaching. In line with this main purpose, answers were sought to the following questions:

1. Are there significant differences between teacher candidates' moral maturity levels and their perceptions about values teaching concerning the variables of gender, age, year of study and department?
2. Is there a significant correlation between teacher candidates' moral maturity levels and their perceptions about values teaching?
3. Do teacher candidates' moral maturity levels predict their perceptions about values teaching?

## Method

In the study, descriptive survey method was used in describing the moral maturity levels of teacher candidates and their perceptions about values teaching based on the data obtained from the survey, while relational survey model was used in examining the relationship between teacher candidates' moral maturity levels and their perceptions regarding values teaching and their levels of explaining each other. The population of the study consists of 2200 teacher candidates studying in the Pedagogical Formation Program of a state university in Turkey. The sample of the study consists of 314 teacher candidates studying in various programs selected with a random sampling method. In the study, "*Moral Maturity Scale*" and "*Activities used in values teaching and views on values teaching scale*" were used as data collection tools. The data obtained from the study were analysed with the SPSS package program. Independent samples t-test, one-way ANOVA analysis, and simple linear regression analysis were used in data analysis.

## Findings

It can be seen that perceptions of teacher candidates about moral maturity were high ( $\overline{x}$ = 4.18), and their perceptions about values teaching were also high in all dimensions of values teaching, the role of family ( $\overline{x}$ = 3.64), the role of school ( $\overline{x}$ = 3.59) and the role of the teacher ( $\overline{x}$ = 3.62). It was also found that

teacher candidates had high perceptions regarding the sum of values teaching ( $\overline{x}$ = 3.61).

According to the results of t test applied in terms of the variable of gender, no significant difference was found between the mean test scores of female and male teacher candidates in teacher candidates' perceptions about moral maturity levels [$t_{(312)}$ = -0.56, $p$> .58] and the dimensions of the role of family [$t_{(312)}$ = -1.96, $p$> .05], role of school [$t_{(312)}$ = -1.09, $p$> .28] and role of teacher [$t_{(312)}$ = -1.06, $p$> .29] regarding their perceptions about values teaching. However, while male participants had higher perceptions in terms of moral maturity level, it was found that female participants had higher perceptions in all dimensions of values teaching.

According to the results of t-test applied in terms of the variable of age, no statistically significant difference was found between the mean test scores of teacher candidates aged between 21-30 years and those aged 31 and older, in terms of teacher candidates' perceptions about moral maturity levels [$t_{(312)}$ = 0.09, $p$> .93] and the dimensions of the role of family [$t_{(312)}$ = 0.26, $p$> .80], the role of school [$t_{(312)}$ = 0.92, $p$> .36] and the role of teacher [$t_{(312)}$ = 0.40, $p$> .69] regarding their perceptions about values teaching. However, it was found that participants aged between 21 and 30 years had higher perception levels about moral maturity and in all dimensions regarding values teaching.

According to the results of ANOVA test applied in terms of the variable of department, no statistically significant difference was found between the mean test scores of teacher candidates in teacher candidates' perceptions about moral maturity levels [$F_{(2-311)}$ = 0.73, $p$> .05] and the dimensions of the role of family [$F_{(2-311}$) = 0.17, $p$> .05], the role of school [$F_{(2-398)}$ =1.14, $p$> .05] and the role of teacher [$F_{(2-398)}$ =0.50, $p$> .05] regarding their perceptions about values teaching.

According to the results of t-test applied in terms of the variable of year of study, no significant difference was found between the mean test scores of teacher candidates in their last year and graduate teacher candidates in their perceptions about moral maturity levels [$t_{(312)}$ = 0.33, $p$> .74] and the dimensions of the role of family [$t_{(312)}$ = 0.57, $p$> .57], the role of school [$t_{(312)}$ = 1.16, $p$> .25] and the role of teacher [$t_{(312)}$ = 1.48, $p$> .14] regarding their perceptions about values teaching. However, it was found that perceptions of the participants in their last year were higher in terms of moral maturity levels and all dimensions regarding values teaching.

A moderate, positive and significant correlation (r=.67; $p$<.05) was found between teacher candidates' moral maturity and values teaching. It was found that moral maturity had a moderate, positive and significant correlation with the role of family (r=.68, $p$<.05) and a low and positive correlation with the role of school (r=.14, $p$>.05) and the role of the teacher (r=.13, $p$>.05). While there are moderate positive and significant correlation between the role of the family (r=.67; $p$<.01) and the role of the school and the role of the teacher (r=.33; $p$<.01), there are high levels of positive and significant correlation with values teaching (r=.73; $p$<.01). While there are moderate positive and significant correlation between the role of the school and the role of the teacher (r=.42; p<.01), there are high positive and significant correlation with values teaching (r=.83; p<.01). Finally, high, positive, and significant correlation was found between the role of teacher and values teaching (r=.79; $p$<.01).

According to the results of the analysis conducted, a positive significant correlation was found between predictive moral maturity scores and the predicted role of family (R=0.68; $R^2$=0.46), and moral maturity scores were found to be a significant predictor of the role of family scores ($F_{(1-313)}$=1.761; $p$<.05). According to these results, 46% of the change in the role of family scores can be explained by moral maturity ($R^2$=0.46). Similarly, a positive significant correlation was found between predictive moral maturity scores and predicted values education total score (R=0.67; $R^2$=0.45), and moral maturity scores were found to be a significant predictor of values teaching total scores ($F_{(1-313)}$=1.182; $p$<.05). According to these results, 45% of the change in values teaching total scores can be explained with moral maturity ($R^2$=0.45). On the other hand, it can be seen that the variable of moral maturity does not predict the variables of the role of school ($F_{(1-313)}$=0.600; $p$>.05) and the role of teacher ($F_{(1-313)}$=0.397; $p$>.05) significantly.

## Discussion, Conclusion and Suggestions

As a conclusion, it was found that teacher candidates had high moral maturity levels and high levels of perceptions toward values teaching. No significant difference was found between teacher candidates' perceptions of moral maturity and values teaching and the variables of gender, age, department or years of study. Finally, it was found that the moral maturity scores of teacher candidates were significant predictors of the role of family and values teaching total scores.

Teacher educators must consider how best to promote the development of

values in prospective teachers, how to encourage them to become participatory citizens, and, above all, how to prepare them to fulfil their moral duties in the schools in which they will work. Therefore, teacher educators should help prospective teachers develop the attitudes and knowledge needed to do this. If we want teachers to be responsible for moral education, education faculties must prepare them for this task. To improve the professional development of prospective teachers, it is important to encourage prospective teachers to develop certain attitudes or at least raise their awareness about their own attitudes.

**Etik Beyan / Ethical Statement:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

**Finansman / Funding:** Yazarlar, bu araştırmayı desteklemek için herhangi bir dış fon almadıklarını kabul ederler. / The authors acknowledge that they recevied no external funding in support of this research.

**Yazar (lar) / Author (s):** Cemal AKÜZÜM, Mehtap SARAÇOĞLU.

**Yazar Katkıları / Author Contributions:** Cemal AKÜZÜM (%50), Mehtap SARAÇOĞLU (%50).

**Çıkar Çatışması / Competing Interests:** Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan ederler. / The authors declare that they have no competing interests.