

The Journal of Educational Reflections ISSN: 2587-0068	Vol 7, Issue: 2, Year: 2023 https://dergipark.org.tr/tr/pub/eduref	Article history Received: 27 Nov 2023 Received revised form: 21 Dec 2023 Accepted: 31 Dec 2023 Available online: 31 Dec 2023
--	--	--

Perceptions Of Pre-School Teacher Candidates For Ethics Education

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ahlak Eğitime Yönelik Yeterlilik Algıları

Cemal AKÜZÜM

<https://orcid.org/0000-0001-8011-6027>

Zülküf BİLGİÇ

<https://orcid.org/0009-0005-3649-334X>

Resul KARABULUT

<https://orcid.org/0009-0005-5781-4472>

Özet	Abstract
<p>Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının ahlak eğitimine yönelik yeterlik algılarını incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Dicle Üniversitesinin Eğitim Fakültesi bünyesindeki Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 361 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bütün evrene ulaşmaya çalışıldığı için evren örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu doğrultuda 361 öğretmen adayının tamamına veri toplama aracı ulaştırılmış 343'üne yanıt alınabilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı (Temli-Durmuş, 2016) olarak "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ahlak Eğitimine Yönelik Yeterlilik Algıları Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının ahlak eğitimi yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu düşündükleri, algıları arasında cinsiyet ve baba eğitim düzeyi değişkenleri bakımından anlamlı fark görülmediği ancak yerleşim yeri, sınıf düzeyi, ailenin aylık geliri ve anne eğitim düzeyi değişkenlerine göre ise istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.</p> <p>Anahtar Kelimeler: Ahlak Eğitimi, Yeterlilik Algısı, Okul Öncesi Eğitimi, Okul Öncesi Öğretmen Adayları.</p>	<p>The aim of this study is to examine the proficiency perceptions of preschool teacher candidates regarding moral education. A descriptive screening model, one of the quantitative research methods, was used in the research. The universe of the research consists of 361 teacher candidates studying in the Department of Preschool Education within the Faculty of Education of Dicle University in the 2021-2022 academic year. Since it was tried to reach the whole universe, the way of sampling the universe was taken. In this direction, data collection tools were delivered to all 361 teacher candidates, and 343 of them were answered. In the research, the 'Proficiency Perceptions Scale of Class Teacher Candidates for Moral Education' was used as a data collection tool (Temli-Durmuş, 2016). The obtained data were analyzed using the SPSS statistical package program. According to the findings obtained, it has been determined that teacher candidates think that their perception of moral education proficiency is at a high level, there is no significant difference between their perceptions in terms of gender and father education level variables, but there is a statistically significant difference according to the settlement, class level, family's monthly income and maternal education level variables.</p> <p>Keywords: Moral Education, Proficiency Perception, Preschool Education, Preschool Teacher Candidates</p>

Extended Summary

Purpose: This research explores moral education among preschool teacher candidates enrolled in education faculties. The study aims to uncover the competence perceptions of future preschool teachers regarding moral education. To achieve this goal, the following questions were addressed: 1. What is the level of competence perception of preschool teacher candidates regarding moral education? 2. Can meaningful differences be identified in the competence perceptions of preschool teacher candidates in terms of: a. Gender, b. Age, c.

Grade levels, d. Predominant residential area, e. Monthly family income, f. Mother's education level, g. Father's education level, h. Family type?

Method: This research is a descriptive study of the screening type. The population consists of 361 teacher candidates studying in the Preschool Education Department of the Faculty of Education at X University during the 2021-2022 academic year. The study aimed to reach the entire population without using a sampling method. All 361 teacher candidates in this department were provided with the scales through both face-to-face and online methods, and participation was based on voluntary basis. Responses were received from 343 out of 361 scales. Personal Information Form (PIF) and the Attitude Scale Regarding Moral Education Competence of Teacher Candidates were used as data collection tools. The collected data were transferred to a computer environment and analyzed using the SPSS statistical package program.

Findings: When the participation levels based on dimensions of preschool teacher candidates' competence perceptions regarding moral education were examined, it was understood that they perceived themselves most competent in terms of the motivation dimension. An examination of the perceptions of preschool teacher candidates about moral education did not reveal a statistically significant effect of the gender variable on these perceptions. Competence perceptions of preschool teacher candidates regarding moral education showed statistically significant differences based on the grade level variable, specifically in motivation and dominance dimensions and in the overall perception of moral education. The statistical results obtained in the analysis of data in this research indicated that the place of residence variable was effective on the competence perceptions of preschool teacher candidates regarding moral education. An examination of the competence perceptions of preschool teacher candidates regarding moral education showed that the monthly income variable had a statistically significant effect on these perceptions. The analysis results based on the mother's education level variable revealed that it had a statistically significant effect on these perceptions. When the analysis results were examined according to the father's education level variable, it was found that the competence perceptions of preschool teacher candidates regarding moral education were not dependent on their fathers' education level.

Conclusion: In conclusion, teacher candidates were found to have a very high level of competence perception in the motivation dimension and a high level in the planning and dominance dimensions. Additionally, they generally had a high perception of moral education. According to the scale results evaluated in terms of variables such as gender, grade level, place of residence, monthly income, and parental education levels, gender and father's education level did not have a decisive effect on the competence perceptions of teacher candidates regarding moral education. However, it was concluded that the mother's education level had a significant effect on the professional competence perceptions of teacher candidates and that education level played an important role. The results obtained according to the place of residence variable showed that the influence of residential areas on the competence perceptions of teacher candidates regarding moral education was limited. The results obtained according to the grade level variable revealed meaningful differences in the competence perceptions of teacher candidates in terms of motivation and dominance dimensions based on grade level. In this context, significant contributions can be made to the development of competence perceptions of preschool teacher candidates regarding moral education.

GİRİŞ

İnsanoğlu, tarihsel süreç boyunca kendini ve doğayı anlamaya çalışarak, ortaya çıkan sorulara yanıtlar aramış ve bulduğu yanıtları hayatında uygulamaya çalışmıştır. Bu yüzden insanların bilgiye ulaşması önemli hale gelmiştir (Akdağ, 2014). İnsanların hayatındaki önemli değişiklikler çeşitli sorunları ortaya çıkarmakla beraber yeni bilgilere ulaşma çabasını da arttırmıştır. Sorunların gittikçe karmaşık hale gelmesi insan hayatını daha da zorlaştırmaktadır. Medya organlarında, kitle iletişim araçlarında ve internet sitelerinde dünya çapında birçok konuyla karşılaşmak mümkündür. Bunlar arasında kitlesel açlık, dini veya etnik gruplar arasındaki çatışmalar, ahlaki konulara ilişkin haberler ve tartışmalar yer almaktadır. Ayrıca günümüzde insanların bilim ve teknikte çok hızlı bir ilerleme gösterdiği ve bilimsel bilginin çok hızlı bir şekilde üretilmesine rağmen insanın manevi ve ahlaki yönüne bakıldığında istenen hızda bir ilerleme olmadığı görülmektedir (Çın, 2021). Bu durum insanları psikolojik ve fizyolojik olarak olumsuz etkilemektedir. Sosyal bir varlık olan insanın toplum içinde huzurlu ve güven içinde diğer insanlarla mutlu olabilmesi için ahlaklı bir toplumsal yapıya ihtiyaç duyulmaktadır (Güngör, 1998; Özen, 2015). Toplumsal alanda yaşanan kültürel bozulmalar, bireylerin istenmeyen davranışları sergilemesine sebep olurlar. Böyle toplumlarda adalet duygusundan yoksun, şiddete meyilli, farklılıklara saygı duymayan bireyler yetişmektedir (Gürhan, 2017). Bu nedenle ahlaklı bir toplumsal yapı da ancak ahlaklı bireylerin yetiştirilmesiyle mümkündür (Çın, 2021). Öğretmenler, bireylerin bu konularda olumlu davranışları sergilemelerini sağlayıp, olumsuz davranışlarını azaltıp bunun yanında ahlak eğitimi ile Çocukların olumlu

kişilik, sosyal beceri ve davranışlarını geliştirerek aktif birer vatandaş olmalarını sağlar (Battistich, 2005; Avcı, 2011).

Bu açıdan bakıldığında ahlakın toplum, ilişkiler, kendilik ve çevre gibi alanlarla ilgisi olduğu anlaşılmaktadır. Türk Dil Kurumu'na göre ahlak, bir toplum içinde kabul edilen değerler, normlar ve kurallar temelinde bireylerin doğru olarak kabul edilen davranışları olarak adlandırılmaktadır. Batı dillerinde ise Yunanca karakter anlamına gelen “eşhas” sözcüğünden, Arapça'da Türkçe anlamı “huy”, “mizaç”, “karakter” anlamına gelen “Hulki” sözcüğünden türeyen ahlak, insanın eylemlerini düzenleyip anlamlandırılan ilke, norm, kural ve değerler bütünüdür. Buna göre ahlak, bir kültürün değer ve normlarını gelecek kuşaklara nasıl aktarılacağını sağlayan kurallar öbeği veya bir toplumun belli bir dönem içindeki yasak, inanç, norm ve değerlere göre düzenlenmiş ve geleneksel bir yaşam biçimi olarak nitelendirilmektedir (Cevizci, 2002). Ahlak, insan ile başlayan devamında toplumu ilgilendiren ve insanlar arasındaki ilişkileri düzenlemek amacıyla kuralların tümü olarak tanımlandığı gibi, toplum hayatının gerektirdiği davranışlarla ilgili bir kavram olarak da görülmektedir (Güngör, 2000). Dolayısıyla ahlaki değerler her toplumun kendine özgü yapısı, inancı ve düşünceleri temelinde farklılık göstermekle beraber kişiden kişiye değişebilmektedir (Regenbogen, 1984).

Ahlaki değerler ve ahlaki gelişim ile ilgili alan yazınında yapılmış çalışmalar incelendiğinde çeşitli kuramların olduğu görülmektedir; Sigmund Freud, Psikanalitik Kuramda ahlak kavramını id, ego ve süperego'nun dengesi ile açıklamıştır. Kişinin doğuştan getirdiği en ilkel, kaba dürtü ve arzuların yer aldığı güdüler (id), toplumsal etkileşimle ortaya çıkan id'in kontrol altında tutulduğu birim (ego) ve toplumsal kurallara göre hareket etme isteği olan bireyi sürekli yasaklayıcı ve kısıtlayıcı bir tutum sergileyen yönü (süperego) oluşturmaktadır (Cüceloğlu, 2011). Freud (2016), ego'nun vicdan tarafından kontrol edildiği ve bu sayede insan davranışlarının yönlendirildiği fikrini vurgulamaktadır. Davranışçı kurama göre, ahlaki davranışlar da diğer tüm davranışlar gibi, çevresel koşulların etkisiyle öğrenilmektedir. Bu kurama göre, doğru ve yanlış kavramları toplumun kabul ettiği davranışlar temelinde belirlenmektedir. Doğru davranışlar, olumlu pekiştiricilerle (örneğin ödül, takdir vb.) pekiştirilirken, yanlış davranışlar olumsuz sonuçlarla (örneğin ceza, kınama vb.) bastırılmaktadır. (Gürses ve Kılavuz, 2009). Bu açıdan bakıldığında sosyal öğrenme kuramında ahlaki gelişim, içinde yaşanılan toplumun normlarının benimsenmesi sonucu oluşmaktadır. Sosyal öğrenme kuramcıları (Albert Bandura, Robert Sears), insanların çevresindeki kişilerin davranışlarını gözlemleyerek öğrendiklerini savunmaktadır. Bu kurama göre, insanlar özellikle çocukluk dönemlerinde, ebeveynleri, öğretmenleri ve arkadaşları gibi modellerin davranışlarını taklit etmektedir. Sosyal öğrenme kuramında, model alınan davranışın saklanabildiği ve değiştirilebildiği, gözlenen davranışların bireyin belleğine kodlanması ve gerektiğinde hatırlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle, gözlem yoluyla öğrenmenin bilişsel boyutu da önemli olmaktadır. (Erden ve Akman, 1998). Bundan dolayı sosyal öğrenme kuramı, insan davranışlarının bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimi ile gerçekleştiğini öne sürmektedir (Ergün, 2004). Bilişsel gelişim kuramında ise ahlaki gelişimin bilişsel gelişimle beraber eş zamanlı bir şekilde ilerlediği görülmektedir. Piaget, gelişim evrelerinde yaşanan değişimlerin düzenli ve kestirilebilir olduğu gibi söz konusu değişimlerin aynı zamanda düşüncedeki gelişimsel değişimlerle de hemen hemen aynı zamana rastladığını savunmaktadır (Gander ve Gardiner, 2001). Piaget, gelişim evrelerini/dönemlerini ahlâk öncesi dönem, dışa bağlı dönem ve özerk dönem olmak üzere üç sınıfa ayırmaktadır (Yeşilyaprak, 2002). Kohlberg ise bir araştırmasında Piaget'in aksine çocukları oyun oynarlarken gözleme yerine onlara ahlâki tezatları/ikilemleri içeren belirli konuları vererek bunlardan nasıl etkilendiklerini ve nasıl tepkide bulunacaklarını sorular sorarak bulmaya çalışmaktadır (Senemoğlu, 2001). Kohlberg'in dile getirdiği görüş, ahlâki bir zıtlık durumunda çocuğun doğruyu keşfetmesinin, bunu çocuğa öğretmeye çalışmaktan daha önemlidir (Şahin, 2017). Bu bakımdan eğitim, değer oluşturmayı ve bu değerleri davranışa dönüştüren bireyler yetiştirmeyi öngörmektedir (Çağlar, 2003).

Eğitim, bireyi daha iyi hale getirmeyi veya arzu edilen bir şeyi ister hale getirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda genel olarak eğitim ve özel olarak ahlak eğitimi aracılığıyla da bireylerin istenilen doğrultuda değişmesi beklenirken yaşadığı çağa ayak uydurması, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etmesi, toplumda kabul gören normların, ilkelerin ve değerlerin öğrencilere öğretilmesi ile ahlâklı bireylerin yetişmesi (Akagündüz, 2016) ve ahlaki değerlerin bireye benimsetilmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle başta aile olmak üzere sosyalleşmenin olduğu tüm mekânlarda özel ve evrensel değerlerin öğrencilere aktarılması öngörülmektedir. Çünkü birey, insani özelliklerini toplumdan almakta ve ondan beslenmekte, edindiği değerler ve pratikler sayesinde benlik ve kişilik kazanmaktadır (Durkheim, 2016). Böylece, ahlak eğitimi bireylerin iyi sebeplerle güzel eylemleri yapmalarını sağlamaktadır (Çenesizoğlu, 2019). Ayrıca zamanla, pek çok ülkede ahlak eğitimi yurttaşlık eğitimi ile eş değer görülerek, zorunlu ders haline gelmiştir. Eğitim, temel hedefi olarak “iyi yurttaş” yetiştirmeyi benimsemiştir ve yurttaşlık bilinci de “bir topluluğun önemli bir parçası olmanın bir davranış şekli” olarak anlaşılmaktadır. Bu nedenle, eğitim yurttaşlık bilincini geliştirmek için önemli bir araçtır. Ahlak eğitimi ile öğrencilerin etik düşünebilmeleri sağlanmakta ve bu doğrultuda tavır alabilmeleri hedeflenmektedir. Eylemlerimizi ahlak açısından değerlendirirken etik düşünmek gerekmektedir (Bakioğlu ve Silay, 2011).

Öğrencilerin sadece ahlaki değer ve kuralları öğrenmesi değil aynı zamanda bunlar üzerinde düşünceleri ve bunları sorgulamaları da gerekmektedir. Ahlak eğitiminin bu denli önemli olması erken çocukluk döneminden itibaren verilmesini zorunlu hale getirmiştir. Erken çocukluk dönemi çocuğun bedensel, zihinsel ve duygusal gelişiminde yoğun bir hareketliliğin yaşandığı yedi yaşına kadar olan süreyi kapsayan dönemdir (Oruç, 2010). Birçok gelişim alanına temel teşkil ettiği için bu dönemde elde edilen bilgiler kalıcı olmakta ve bireylerin ileriki yaşlarda deneyimlerini etkilemektedir. Bu bağlamda erken çocukluk, ahlak eğitiminin temelini atıldığı ilk dönemdir (Balat ve Dağal, 2006). Ailede başlayan ahlak eğitimi çocuğun okula başlaması ile sistemli bir şekle bürünmenin yanında çocuğa ahlak eğitiminin verildiği ilk kademe de okul öncesi eğitim kademesidir.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018)'na göre okul öncesi eğitim; çocuğun özelliklerine uygun olarak bütün gelişim alanlarını toplumun kültürel değerleri kapsamında yön veren duygusal ve algısal gücünü artırarak onları milli, manevi, ahlaki, kültürel ve değerler çerçevesinde geliştiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Okul öncesi dönem, çocuğun beyin gelişiminin en hızlı yaşandığı dönemdir. Bu dönemde, çocuğun beyin hücreleri ve sinir ağları hızla büyüyerek, sinaptik bağlantılar arasındaki iletişim ve etkileşimler artmaktadır. Beyin gelişimi çocuğun bilişsel, motor, dil, sosyal ve duygusal gibi birçok gelişim alanlarına güçlü bir zemin teşkil etmektedir. Bundan dolayı çocuklar özellikle okul öncesi dönemde çok hızlı büyümekte ve bu gelişim alanlarında önemli bir şekilde yetkinleşmektedir. Ayrıca çocuğun kendi potansiyelini ortaya çıkarmasını ve toplumun üretken bir bireyi olabilmesini sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında okul öncesi eğitim çocuklarında hem edinilen davranışın kalıcılığı hem de gelecek yıllarda birçok davranışın kazanılmasında ve değerlerin öğretilmesinde önemli bir yere sahiptir (Aydın, 2010). Okul öncesinde kazandırılması hedeflenen değerler; saygı, iş birliği, sorumluluk, yardımlaşma, iyilik, hoşgörü, barış ve özgüven kavramlarını teşkil etmektedir (Aydın, 2003; Uygun, 2013). Ayrıca, Yazar ve Erkuş (2013)'un yaptıkları çalışmada, ahlaklı bireylerin yetişmesi için okul öncesi eğitimde öncelikle saygı ve sevgi değerlerinin verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Okul öncesi eğitim dönemi, sadece diğer gelişim alanlarına değil, aynı zamanda değerlere ilişkin kazanımlarının da temellerinin atıldığı bir eğitim sürecidir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar, bireysel deneyimlerini oluşturarak, yaparak ve yaşayarak öğrenme yolunu tercih ederler. Bu dönemde, okul öncesi eğitim sürecinde karakter eğitim sistemi bir şekilde yürütülür. Bu sayede, bireylerin ileriki yaşamlarında öğrenim ve sosyal hayatları olumlu yönde etkilenecektir. Eğer bir kişi, okula başlama aşamasında yeterli sorumluluk, iç disiplin ve azimli davranış sergilemezse, akademik hayatının temellerini atarken çeşitli problemlerle karşılaşabilir. Bir çocuğa kazandırılması amaçlanan değerler, aile tarafından başlatıldıktan sonra eğitim kurumlarıyla devam ettirilebilir (Gökçek, 2007).

Eğitimde ön plana çıkan değerlerin öğretiminde ve ahlak eğitiminde öğretmenin rolü son derece önemli hale gelmektedir. Ahlak eğitiminde öğretmenin işlevi büyüktür. Özellikle öğretim programlarının uygulanmasında verdiği ödüllerde ve cezalarda öğretmenin kişilik özelliklerini gözlemleyerek fark edebiliriz. İstenilen öğretmen; hoşgörülü, geniş düşünceli, ahlaki değerlere ve fıkirlere gerçekçi bir yaklaşımı olan kişidir. Gözlemler, bu tür özelliklere sahip öğretmenlerin, öğrencilerin derslere katılımını artırdığını, yaratıcılıklarını desteklediğini ve sorumluluk duygularını geliştirdiğini göstermektedir (Yavuzer, 1999).

Okul öncesinde ahlak eğitimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların genellikle öğretmen, veli, öğrenci görüşlerini belirlemek, öğretmenlerin ahlak eğitimi etkinliklerini incelemek ve oluşturulan ahlak eğitimi programının öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemek üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir (Jafari ve Demirel, 2019). Öğretmenler, öğrencinin gelişimine katkı sağlamak için sosyal ve ahlaki değerleri iyi öğrenmeli ve toplumun beklenti ve sorunlarını göz önünde bulundurarak bu değerleri öğrencilerin yetişmesinde kullanmalıdır (Çenesizoglu, 2019). Öğretmenlerin önemli görevlerinden biri, toplumla uyumlu ve toplumsal değerlere sahip bireyler yetiştirme olarak görülmektedir. Bu nedenle ahlak eğitiminin gerçekleşmesinde okullara dolayısıyla öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Çünkü insanlığın devamı ahlaki değerlerin geleceğe yansıtılması ile gerçekleşir. Bu çalışmada da eğitim fakültelerinde öğrenimlerine devam eden okul öncesi öğretmen adaylarının ahlak eğitimine yönelik yeterlilik algıları ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının algılarına göre ahlak eğitimi yeterliği ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının ahlak eğitimi algıları arasında cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, yaşamın büyük kısmının geçtiği yerleşim yeri, ailenin aylık geliri, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu ile aile tipi değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, belirlenen evrenden seçilen örneklem üzerinde yapılan araştırma yoluyla evrenin nicel olarak betimlenmesini sağlar (Cresswell, 2012). Betimsel tarama ise, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin,

tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012). Bu araştırma yöntemi nesnelere, toplumların, kurumların yapısını ve olayların işleyişini tanımlamak amacıyla kullanılır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu araştırma kapsamında da okul öncesi öğretmen adaylarının ahlak eğitimine yönelik yeterlilik algılarına ilişkin tutumları, ölçek yoluyla elde edilen verilere dayanarak betimlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Dicle Üniversitesinin Eğitim Fakültesi bünyesindeki Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 361 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalının 1. sınıfında 77 öğrenci, 2. sınıfında 91 öğrenci, 3. sınıfında 83 öğrenci ve 4. sınıfında 110 öğrenci öğrenim görmektedir. Araştırmanın bütün evrenine ulaşmaya çalışıldığı için evren-örneklem yaklaşımı kullanılmıştır. COVID-19 pandemisi nedeniyle öğrencilerin okula devam durumları göz önünde bulundurularak okula gelen öğrencilere yüz yüze veri toplama aracı uygulanmış, pandemi nedeniyle okula gelemeyen öğrencilere ise çevrimiçi form yöntemiyle ölçekler ulaştırılmıştır. Gerek yüz yüze gerek çevrimiçi yöntemleriyle bu anabilim dalında öğrenim gören 361 öğretmen adayının tamamına ölçekler ulaştırılmış ve katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. 361 veri toplama aracından 343'üne yanıt alınabilmiştir. Geri dönen ölçekler, hazırlanan yönerge çerçevesinde cevaplandığı için tamamı analize dâhil edilmiştir. Dolayısıyla araştırmaya dâhil edilen katılımcılar, evrenin %95,01'ini temsil etmektedir.

Araştırmaya katılan ve ölçekleri geçerli sayılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ait veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Nitelikleri

Demografik Nitelik	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kız	250	72,9
	Erkek	93	27,1
	Toplam	343	100,0
Sınıf düzeyi	1. sınıf	72	21,0
	2. sınıf	85	24,8
	3. sınıf	78	22,7
	4. sınıf	108	31,5
	Toplam	343	100,0
Yerleşim Yeri	İl merkezi	181	52,8
	İlçe merkezi	102	29,7
	Köy/kasaba	60	17,5
	Toplam	343	100,0
Aylık Gelir	A) 2000 TL. ve altı	71	20,7
	B) 2001 TL. – 4000 TL	147	42,9
	C) 4001 TL.-6000 TL	67	19,5
	D) 6001 TL.-8000 TL	35	10,2
	E) 8000 TL. ve üzeri	23	6,7
	Toplam	343	100,0
Anne eğitim düzeyi	A) Okuryazar değil	144	42,0
	B) İlkokul mezunu	144	42,0
	C) Ortaokul mezunu	25	7,3
	D) Lise mezunu	13	3,8
	E) Ön Lisans mezunu	7	2,0
	F) Lisans mezunu	10	2,9
Toplam	343	100,0	
Baba eğitim düzeyi	A) Okuryazar değil	28	8,2
	B) İlkokul mezunu	153	44,6
	C) Ortaokul mezunu	50	14,6
	D) Lise mezunu	68	19,8
	E) Ön Lisans mezunu	13	3,8
	F) Lisans mezunu	31	9,0
Toplam	343	100,0	

Tablo 1'e bakıldığında cinsiyet değişkenine göre katılımcıların 250'sinin (%72,9) kadın, 93'ünün (%27,1) erkek; sınıf düzeyi değişkenine göre katılımcıların 72'sinin (%21) 1. sınıf, 85'inin (%24) 2. sınıf, 78'inin (22,7) 3. sınıf ve 108'inin (%31,5) 4. sınıfta öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Yerleşim yeri değişkenine göre, katılımcıların 181'inin (%52,8) il merkezinde ikamet ettiği, 102'sinin (%29,7) ilçe merkezinde ikamet ettiği ve 60'ının (%17,5) ise köy/kasabada ikamet ettiği görülmektedir. Aylık gelir değişkenine göre, öğretmen

adaylarının 71'inin (%20,7) 2000 TL. ve altı gelire sahip olduğu, 147'sinin (%42,9) 2001 TL. – 4000 TL gelire sahip olduğu, 67'sinin (%19,5) 4001 TL.-6000 TL gelire sahip olduğu, 35'inin (%10,2) 6001 TL.-8000 TL gelire sahip olduğu ve 23'ünün (%6,7) ise 8000 TL. ve üzeri gelire sahip olduğu görülmektedir. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre, öğretmen adaylarının 144'ünün (%42) annesinin okuryazar olmadığı, 144'ünün (%42) annesinin ilkokul mezunu olduğu, 25'inin (%7,3) annesinin ortaokul mezunu olduğu, 13'ünün annesinin lise mezunu olduğu, 7'sinin annesinin ön lisans mezunu olduğu ve 10'unun (%2,9) lisans mezunu olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre, öğretmen adaylarının 28'inin (%8,2) babasının okuryazar olmadığı, 153'ünün (%44,6) babasının ilkokul mezunu olduğu, 50'sinin (%14,6) babasının ortaokul mezunu olduğu, 68'inin (%19,8) babasının lise mezunu olduğu, 13'ünün (%3,8) babasının ön lisans mezunu olduğu ve 31'inin (%9) lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Etik

Araştırmanın etik kurul onayı Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliği'nden 13.12.2021 tarih 192171 sayı ile yazılı olurun alınmasından sonra araştırmaya ilişkin veri toplama süreci başlamıştır. Bu çalışmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu (KBF) ve Öğretmen Adaylarının Ahlak Eğitimine Yönelik Yeterlilik Algılarına İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

KBF'de altı adet soru yer almaktadır. Bu sorular süresiz değişkenler olan cinsiyet, sınıf düzeyi, yerleşim yeri, aylık gelir, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyini öğrenmeye yönelik olup yanıtlar, katılımcılara kategorik biçimde sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Ahlak Eğitimine Yönelik Yeterlilik Algılarına İlişkin Tutum Ölçeği

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, öğretmen adaylarının ahlak ve karakter eğitimine yönelik yeterliliklerini belirlemek amacıyla Temli-Durmuş (2016) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarının Ahlak Eğitimine Yönelik Yeterlilik Algılarına İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin; Motivasyon (örnek madde: Öğrencilerimi ahlâklı birey özellikleri sergilemeleri için motive edebilirim.), Planlama (örnek madde: Ahlâk eğitiminde hangi yöntem ve tekniklerle etkili vurgular yapabileceğimi bilirim) ve Hakimiyet (örnek madde: Ahlâk eğitimine değinebilmek için yeteneğime güvenirim.) olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Keşfedici Faktör Analizi sonuçlarına göre ölçeğin üç faktörlü yapısıyla açıkladığı varyans oranı %53.17'dir. Maddelerin faktör yükleri 0.30-0.85 arasındadır. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı yani Cronbach alfa değeri 0.85'tir. Ölçek maddeleri "1=Hiç katılmıyorum", "2=Katılmıyorum", "3=Kısmen katılıyorum", "4=Katılıyorum", "5=Tamamen katılıyorum" biçiminde derecelendirilmiştir. Ayrıca ölçek, beşli Likert bir ölçek olduğu için katılımcıların aldıkları ortalama puanlar 1.00-1.80 arasında ise kendilerini hiç yeterli görmedikleri, 1.81-2.60 arasında ise yeterli görmedikleri, 2.61-3.40 arasında kısmen yeterli gördükleri, 3.41-4.20 arasında yeterli gördükleri ve 4.21-5.00 arasında ise tamamen yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmada kullanılan Öğretmen Adaylarının Ahlak Eğitimine Yönelik Yeterlilik Algılarına İlişkin Tutum Ölçeğinin alt boyutları ve bu alt boyutlara ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanarak Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Ahlak Eğitimine Yönelik Yeterlilik Algılarına İlişkin Tutum Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları

Boyutlar	Boyutlarla İlgili Maddeler	Cronbach-Alpha Katsayıları
Motivasyon	1,2,3,4,5	0,96
Planlama	6,7,8	0,80
Hakimiyet	9,10,11	0,83
Ahlak Eğitimi Toplamı	11 madde	0,95

Tablo 2 incelendiğinde, ölçeğin; motivasyon alt boyutunun güvenilirliğinin $\alpha = 0.96$, planlama alt boyutunun güvenilirliğinin $\alpha = 0.80$, hakimiyet alt boyutunun güvenilirliğinin $\alpha = 0.83$, ayrıca ölçeğin toplam güvenilirliğinin $\alpha = 0.95$ olduğu görülmektedir. Bir ölçeğin güvenilir olabilmesi için güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması genel olarak yeterlidir (Büyüköztürk, 2019). Bu açıdan ölçeğin alt boyutlarının ve genel güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Ölçek aracılığı ile toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin betimlenmesinde; frekans (f) ve yüzde (%) betimsel istatistiklerinden yararlanılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının ahlak eğitimine yönelik yeterlilik algılarına ilişkin tutumlarının ne düzeyde olduğunun belirlenebilmesi için Ahlak Eğitimine Yönelik Yeterlilik Algılarına İlişkin Tutum Ölçeğinin her bir alt boyutunda ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının ahlak

eğitimine yönelik yeterlilik algılarına yönelik tutumlarının bağımsız değişkenlere göre dağılımlarını ortaya çıkarmak başka bir ifade ile bağımsız değişkenlere yönelik yapılacak testleri belirlemek için, normal dağılıma uygunluk analizinde Kolmogrov-Smirnov Z testi, verilerin homojenlik durumunu tespit etmek için de Levene testi kullanılmıştır. Buna göre, kutu grafikleri ile tespit edilen uç değerlerden arındırıldıktan sonra ölçek için çarpıklık değerleri -.56 ve .22 iken basıklık değerleri .46 ve .36'dır. Bu değerler +1 ile -1 arasında olduğu ve Kolmogorov Smirnov testi anlamlı farklılık göstermediği ($p = .085$) için (Büyüköztürk, 2012) ölçek ile elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. Ölçekten alınan puanlar için alt kategorilerinden en az 30 katılımcı içeren değişkenler için yapılan Levene testi sonucu; cinsiyet ($F = 4.112, p > .05$), sınıf düzeyi ($F = 3.684, p > .05$), yerleşim yeri ($F = 4.093, p > .05$) değişkenleri için anlamlı farklılık göstermemiş ve bu yüzden varyansların eşit olduğu anlaşılmıştır. Bu testlerin sonucuna göre öğretmen adaylarının ahlak eğitimine yönelik yeterlilikleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve yerleşim yeri değişkenlerine göre incelenirken parametrik testler olan bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Alt kategorilerinden en az 30 katılımcı içermeyen değişkenler için de non-parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre, öğretmen adaylarının ahlak eğitimine yönelik yeterlilikleri aylık gelir, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri için de Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) elde edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için post-hoc testlerinden Tukey HSD testine başvurulurken, Kruskal Wallis-H testi analizinden elde edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için de Mann Whitney-U testine başvurulmuştur. Etki değerlerini ölçmek için Cohen's d ve Eta Kare (η^2) hesaplanmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Okul öncesi öğretmen adaylarının ahlak eğitimine yönelik yeterlilik algılarının ölçek boyutlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmen adaylarının kendilerini ahlak eğitiminin “motivasyon” boyutu bakımından en yüksek düzeyde yeterli gördükleri ($\bar{x} = 4,29$), ardından ahlaki eğitimin “hakimiyet” boyutu bakımından yeterli gördükleri ($\bar{x} = 4,03$), en az ise “planlama” boyutu bakımında yeterli gördükleri ($\bar{x} = 3,81$) anlaşılmaktadır (Tablo 3).

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ahlak Eğitimine Yönelik Yeterlilik Algılarının Ölçek Boyutlarına Göre Dağılımı

Boyutlar	N	\bar{x}	ss	sh	Yorum
Motivasyon	343	4,29	0,97	0,05	Çok Üst düzey
Planlama	343	3,81	0,75	0,04	Üst düzey
Hakimiyet	343	4,03	0,80	0,04	Üst düzey
Ahlak Eğitimi Toplam	343	4,08	0,80	0,04	Üst düzey

Ayrıca puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, öğretmen adaylarının ahlak eğitiminin “motivasyon” boyutuna yönelik yeterlilik algılarının “çok üst düzeyde” olduğu, “planlama” ve “hakimiyet” boyutlarına yönelik algılarının ise “üst düzeyde” olduğu, ayrıca ahlak eğitiminin tamamına yönelik yeterlilik algılarının da “üst düzeyde” ($\bar{x} = 4,08$) olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 3).

Okul öncesi öğretmen adaylarının ahlak eğitimine yönelik yeterlilik algılarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Analiz sonucuna göre kız öğretmen adaylarının ve erkek öğretmen adaylarının “motivasyon” [$t_{(341)} = 1,91; p > 0,05$], “planlama” [$t_{(341)} = 1,92; p > 0,05$] ve “hakimiyet” [$t_{(341)} = 1,56; p > 0,05$] boyutları ile ahlak eğitiminin toplamına yönelik yeterlilik algılarının [$t_{(341)} = 1,91; p > 0,05$] cinsiyetleri bakımından istatistiki olarak anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu bulgulara göre cinsiyet değişkenine göre okul öncesi öğretmen adaylarının ahlak eğitimine ilişkin algıları arasında anlamlı fark olmadığı söylenebilir. Ancak ahlak eğitiminin motivasyon, planlama ve hakimiyet boyutları ile ahlak eğitiminin toplamında kız öğretmen adaylarının yeterlilik algılarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ahlak Eğitimine Yönelik Yeterlilik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Motivasyon	A) Kız	250	4,35	0,92			
	B) Erkek	93	4,12	1,07	341	1,91	0,06
	Toplam	343					
Planlama	A) Kız	250	3,85	0,70			
	B) Erkek	93	3,68	0,84	341	1,92	0,06
	Toplam	343					
Hakimiyet	A) Kız	250	4,07	0,72			
	B) Erkek	93	3,90	0,96	341	1,56	0,12
	Toplam	343					
Ahlak Eğitimi Toplam	A) Kız	250	4,14	0,73			
	B) Erkek	93	3,94	0,93	341	1,82	0,07
	Toplam	343					

*p<.05

Okul öncesi öğretmen adaylarının ahlak eğitimine yönelik yeterlilik algılarının sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ahlak Eğitimine Yönelik Yeterlilik Algılarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)	Eta Kare (η^2)
Motivasyon	A) 1. sınıf	72	4,59	Gruplar arası	11,130	3	3,710	4,06	0,01*	A-B A-C A-D	0,04
	B) 2. sınıf	85	4,28								
	C) 3. sınıf	78	4,05	Gruplar içi	307,584	339	0,907				
	D) 4. sınıf	108	4,26								
	Toplam	343	4,29								
Planlama	A) 1. sınıf	72	3,97	Gruplar arası	3,415	3	1,138	2,06	0,11	-	-
	B) 2. sınıf	85	3,71								
	C) 3. sınıf	78	3,72	Gruplar içi	187,218	339	0,552				
	D) 4. sınıf	108	3,84								
	Toplam	343	3,81								
Hakimiyet	A) 1. sınıf	72	4,23	Gruplar arası	6,007	3	2,002	3,22	0,02*	A-C	0,03
	B) 2. sınıf	85	4,01								
	C) 3. sınıf	78	3,83	Gruplar içi	210,627	339	0,621				
	D) 4. sınıf	108	4,05								
	Toplam	343	4,03								
Ahlak Eğitimi Toplam	A) 1. sınıf	72	4,32	Gruplar arası	6,838	3	2,279	3,68	0,01*	A-B A-C A-D	0,03
	B) 2. sınıf	85	4,05								
	C) 3. sınıf	78	3,90	Gruplar içi	209,760	339	0,619				
	D) 4. sınıf	108	4,09								
	Toplam	343	4,08								

*p<.05

Sınıf düzeylerine göre oluşturulan grupların algılarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, motivasyon [$F_{(3-342)} = 4,06$; $p < 0,05$] boyutu ile ahlak eğitiminin toplamında [$F_{(3-342)} = 3,68$; $p < 0,05$] öğretmen adaylarının yeterlilik algılarına göre öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının motivasyon boyutu ile ahlak eğitimi toplamına ilişkin yeterlilik algıları, sınıf düzeylerine bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı farkın hem motivasyon boyutunda hem de ahlak eğitiminin toplamında, “1.sınıf” grubundaki öğretmen adayları ile “2.sınıf”, “3.sınıf” ve “4.sınıf” gruplarındaki öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir ($p = .01$). Buna göre motivasyon boyutunda, 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ($\bar{X}_A = 4,59$), 2. Sınıf ($\bar{X}_B = 4,28$), 3. sınıf ($\bar{X}_C = 4,05$) ve 4. Sınıfta ($\bar{X}_D = 4,29$) öğrenim gören öğretmen adaylarına nazaran yeterlilik algılarının daha yüksek olduğunu ifade ettikleri; ayrıca ahlak eğitiminin toplamında da 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ($\bar{X}_A = 4,32$), 2. sınıf ($\bar{X}_B = 4,05$), 3. sınıf ($\bar{X}_C = 3,90$) ve 4. sınıfta ($\bar{X}_D = 4,09$) öğrenim gören öğretmen adaylarına nazaran yeterlilik algılarının daha yüksek olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Hesaplanan Eta Kare değerleri incelendiğinde,

öğretmen adaylarının sınıf düzeylerinin motivasyon yeterlilik algıları üzerinde %4'lük bir etkiye sahip iken, ahlak eğitiminin toplamı üzerinde %3'lük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Eta Kare'nin yorumlanmasında dikkate alınan ölçütlere göre her iki anlamlı etkinin küçük olduğu söylenebilir (Tablo 5).

Hakimiyet boyutunda da [$F_{(3-342)} = 3,22; p < 0,05$] öğretmen adaylarının yeterlilik algıları arasında öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir. Yapılan çoklu karşılaştırmalar (Tukey testi) sonucunda, anlamlı farkın "1.sınıf" grubundaki öğretmen adayları ile "3.sınıf" grubundaki öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir ($p = .02$). Buna göre 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ($\bar{x}_A = 4,23$), 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına nazaran ($\bar{x}_A = 3,83$) hakimiyet boyutuna ilişkin yeterlilik algılarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Hesaplanan Eta Kare değerleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıf düzeylerinin hakimiyet yeterlilik algıları üzerinde %3'lük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Eta Kare'nin yorumlanmasında dikkate alınan ölçütlere göre anlamlı etkinin küçük olduğu söylenebilir (Tablo 5).

Okul öncesi öğretmen adaylarının ahlak eğitimine yönelik yeterlilik algılarının yerleşim yeri değişkenine göre karşılaştırılması tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ahlak Eğitimine Yönelik Yeterlilik Algılarının Yerleşim Yeri Değişkenine Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)	Eta Kare (η^2)
Motivasyon	İl merkezi	181	4,18	Gruplar arası	4,447	2	2,223	2,41	0,09	-	-
	İlçe merkezi	102	4,43								
	Köy/kasaba	60	4,37	Gruplar içi	314,267	340	0,924				
	Toplam	343	4,29								
Planlama	İl merkezi	181	3,70	Gruplar arası	4,463	2	2,231	4,08	0,02*	B-A C-A	0,02
	İlçe merkezi	102	3,93								
	Köy/kasaba	60	3,92	Gruplar içi	186,171	340	0,548				
	Toplam	343	3,81								
Hakimiyet	İl merkezi	181	3,89	Gruplar arası	7,065	2	3,533	5,73	0,00*	B-A C-A	0,03
	İlçe merkezi	102	4,20								
	Köy/kasaba	60	4,13	Gruplar içi	209,570	340	0,616				
	Toplam	343	4,03								
Ahlak Eğitimi Toplam	İl merkezi	181	3,97	Gruplar arası	5,093	2	2,546	4,09	0,02*	B-A C-A	0,02
	İlçe merkezi	102	4,23								
	Köy/kasaba	60	4,18	Gruplar içi	211,505	340	0,622				
	Toplam	343	4,08								

* $p < .05$

Yerleşim yerlerine göre oluşturulan grupların algılarının ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, planlama [$F_{(2-342)} = 4,08; p < 0,05$] ve hakimiyet [$F_{(2-342)} = 5,73; p < 0,05$] boyutları ile ahlak eğitimi toplamında [$F_{(2-342)} = 4,09; p < 0,05$] öğretmen adaylarının yeterlilik algıları arasında yerleşim yerleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmen adayların planlama ve hakimiyet boyutları ile ahlak eğitiminin toplamına yönelik yeterlilik algıları yerleşim yerlerine bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda anlamlı farkın hem planlama ve hakimiyet boyutlarında hem de ahlak eğitiminin toplamında olmak üzere; "ilçe merkezi" ve "köy/kasaba" gruplarındaki öğretmen adayları ile "il merkezi" grubundaki öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir ($p = .02; p = .00; p = .02$). Buna göre, planlama boyutunda ilçe merkezinde ($\bar{x}_B = 3,93$) ve köy/kasabada ($\bar{x}_C = 3,92$) yaşayan öğretmen adaylarının il merkezinde yaşayan ($\bar{x}_A = 3,70$) öğretmenlere nazaran yeterlilik algılarının daha yüksek olduğunu; hakimiyet boyutunda ilçe merkezinde ($\bar{x}_B = 4,20$) ve köy/kasabada ($\bar{x}_C = 4,13$) yaşayan öğretmen adaylarının il merkezinde yaşayan ($\bar{x}_A = 3,89$) öğretmenlere nazaran yeterlilik algılarının daha yüksek olduğunu; ahlak eğitiminin toplamında da ilçe merkezinde ($\bar{x}_B = 4,23$) ve köy/kasabada ($\bar{x}_C = 4,18$) yaşayan öğretmen adaylarının il merkezinde yaşayan ($\bar{x}_A = 3,97$) öğretmenlere nazaran yeterlilik algılarının daha yüksek olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Hesaplanan Eta Kare değerleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının yerleşim yerlerinin planlama ile ahlak eğitiminin toplamına yönelik yeterlilik algıları üzerinde %2'lik bir etkiye

sahip iken, hakimiyet yeterlilik algıları üzerinde %3'lük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Eta Kare'nin yorumlanmasında dikkate alınan ölçütlere göre her üç anlamlı etkinin küçük olduğu söylenebilir (Tablo 6).

Aylık gelir düzeyi değişkenine göre gruplandırılmış okul öncesi öğretmen adaylarının ahlak eğitimine yönelik yeterlilik algılarının Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ahlak Eğitimine Yönelik Yeterlilik Algılarının Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney-U)
Motivasyon	A) 2000 TL. ve altı	71	149,95	4	37,271	0,00*	B-A
	B) 2001 TL. – 4000 TL	147	196,98				C-A
	C) 4001 TL.-6000 TL	67	186,76				A-E
	D) 6001 TL.-8000 TL	35	165,59				B-E
	E) 8000 TL. ve üzeri	23	76,30				C-E
	Toplam	343					D-E
Planlama	A) 2000 TL. ve altı	71	143,56	4	20,904	0,00*	B-A
	B) 2001 TL. – 4000 TL	147	183,11				C-A
	C) 4001 TL.-6000 TL	67	203,60				A-E
	D) 6001 TL.-8000 TL	35	161,06				B-E
	E) 8000 TL. ve üzeri	23	128,61				C-E
	Toplam	343					D-E
Hakimiyet	A) 2000 TL. ve altı	71	156,70	4	33,450	0,00*	B-A
	B) 2001 TL. – 4000 TL	147	191,37				C-A
	C) 4001 TL.-6000 TL	67	191,83				A-E
	D) 6001 TL.-8000 TL	35	144,51				B-E
	E) 8000 TL. ve üzeri	23	79,52				C-E
	Toplam	343					D-E
Ahlak Eğitimi Toplam	A) 2000 TL. ve altı	71	143,87	4	34,411	0,00*	B-A
	B) 2001 TL. – 4000 TL	147	193,49				C-A
	C) 4001 TL.-6000 TL	67	194,26				A-E
	D) 6001 TL.-8000 TL	35	152,01				B-E
	E) 8000 TL. ve üzeri	23	87,09				C-E
	Toplam	343					D-E

*p<.05

Analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “motivasyon” [$\chi^2_{(4)} = 37,271$; $p < 0.05$] boyutundaki yeterlilik algılarının aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın aylık gelir düzeyi 2001-4000 TL (SOB= 196,98) ve 4001-6000 TL (SOC= 186,76) olan öğretmen adayları ile aylık gelir düzeyi 2000 TL ve altı (SOA= 149,95) olan öğretmen adayları arasında olduğu, ayrıca aylık gelir düzeyi 2000 TL ve altı (SOA= 149,95), 2001-4000 TL (SOB= 196,98), 4001-6000 TL (SOC= 186,76) ve 6001-8000 TL (SOD=165,59) olan öğretmen adayları ile aylık gelir düzeyi 8000 TL ve üzeri (SOE=76,30) öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir (Tablo 7).

Öğretmen adaylarının “planlama” [$\chi^2_{(4)} = 20,904$; $p < 0.05$] boyutundaki yeterlilik algılarının aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda (Mann-Whitney U testi) anlamlı farkın aylık gelir düzeyi 2001-4000 TL (SOB= 183,11) ve 4001-6000 TL (SOC= 203,60) olan öğretmen adayları ile aylık gelir düzeyi 2000 TL ve altı (SOA= 143,56) olan öğretmen adayları arasında olduğu, ayrıca aylık gelir düzeyi 2000 TL ve altı (SOA= 143,56), 2001-4000 TL (SOB= 183,11), 4001-6000 TL (SOC=203,60) ve 6001-8000 TL (SOD=161,06) olan öğretmen adayları ile aylık gelir düzeyi 8000 TL ve üzeri (SOE=128,61) olan öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir (Tablo 7).

Öğretmen adaylarının “hakimiyet” [$\chi^2_{(4)} = 33,450$; $p < 0.05$] boyutundaki yeterlilik algılarının aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda (Mann-Whitney U testi) anlamlı farkın aylık gelir düzeyi 2001-4000 TL (SOB= 191,37) ve 4001-6000 TL (SOC= 191,83) olan öğretmen adayları ile aylık gelir düzeyi 2000 TL ve altı (SOA= 156,70) olan öğretmen adayları arasında olduğu, ayrıca aylık gelir düzeyi 2000 TL ve altı (SOA= 156,70), 2001-4000 TL (SOB= 191,37), 4001-6000 TL (SOC=191,83) ve 6001-8000 TL (SOD=144,51) olan öğretmen adayları ile aylık gelir düzeyi 8000 TL ve üzeri (SOE=79,52) öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir (Tablo 7).

Analiz sonuçları ayrıca, öğretmen adaylarının ahlak eğitiminin toplamına yönelik yeterlilik algılarının da [$\chi^2_{(4)}=34.411; p<0.05$] aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda (Mann-Whitney U testi) anlamlı farkın aylık gelir düzeyi 2001-4000 TL (SOB= 193,49) ve 4001-6000 TL (SOC= 194,26) olan öğretmen adayları ile aylık gelir düzeyi 2000 TL ve altı (SOA= 143,87) olan öğretmen adayları arasında olduğu, ayrıca aylık gelir düzeyi 2000 TL ve altı (SOA= 143,87), 2001-4000 TL (SOB= 193,49), 4001-6000 TL (SOC=194,26) ve 6001-8000 TL (SOD=152,01) olan öğretmen adayları ile aylık gelir düzeyi 8000 TL ve üzeri (SOE=87,09) öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir (Tablo 7).

Grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında; motivasyon, planlama ve hakimiyet boyutları ile ahlak eğitiminin toplamında olacak şekilde aylık gelir düzeyi 2001 TL.-4000 TL ve 4001 TL-6000 TL olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının aylık gelir düzeyi 2000 TL ve altı olan öğretmen adaylarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu, ayrıca aylık gelir düzeyi 2000 TL ve altı, 2001-4000 TL, 4001-6000 TL ve 6001-8000 TL olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının aylık gelir düzeyi 8000 TL ve üzeri olan öğretmen adaylarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Sıra ortalamalarının yüksek olması, ahlak eğitimine yönelik yeterlilik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Tablo 7).

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre gruplandırılmış okul öncesi öğretmen adaylarının ahlaki eğitime yönelik yeterlilik algılarının Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ahlak Eğitimine Yönelik Yeterlilik Algılarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney-U)
Motivasyon	A) Okuryazar değil	144	178,70	5	8,966	0,11	-
	B) İlkokul mezunu	144	156,19				
	C) Ortaokul mezunu	25	203,10				
	D) Lise mezunu	13	177,54				
	E) Ön Lisans mezunu	7	185,64				
	F) Lisans mezunu	10	208,65				
	Toplam	343					
Planlama	A) Okuryazar değil	144	176,19	5	15,664	0,01*	F-A F-B F-C F-E
	B) İlkokul mezunu	144	155,84				
	C) Ortaokul mezunu	25	180,26				
	D) Lise mezunu	13	194,81				
	E) Ön Lisans mezunu	7	208,79				
	F) Lisans mezunu	10	268,25				
	Toplam	343					
Hakimiyet	A) Okuryazar değil	144	182,39	5	17,670	0,00*	F-A F-B F-C F-E
	B) İlkokul mezunu	144	153,56				
	C) Ortaokul mezunu	25	184,94				
	D) Lise mezunu	13	184,81				
	E) Ön Lisans mezunu	7	133,43				
	F) Lisans mezunu	10	266,05				
	Toplam	343					
Ahlak Eğitimi Toplam	A) Okuryazar değil	144	179,77	5	16,137	0,01*	F-A F-B F-C F-E
	B) İlkokul mezunu	144	152,16				
	C) Ortaokul mezunu	25	184,12				
	D) Lise mezunu	13	199,77				
	E) Ön Lisans mezunu	7	170,00				
	F) Lisans mezunu	10	255,90				
	Toplam	343					

*p<.05

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “planlama” [$\chi^2_{(4)}=15,664; p<0.05$] boyutundaki yeterlilik algılarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, annesinin eğitim düzeyi lisan mezunu (SOF=268,25) olan öğretmen adayları ile annesinin eğitim düzeyi okur yazar değil (SOA=176,19), ilkokul mezunu (SOB=155,84), ortaokul mezunu (SOC=180,26) ve ön lisans mezunu (SOE=208,79) olan öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir (Tablo 8).

Öğretmen adaylarının “hakimiyet” [$\chi^2_{(4)}=16,137$; $p<0.05$] boyutundaki yeterlilik algılarının daanne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda (Mann-Whitney U testi) anlamlı farkın, annesinin eğitim düzeyi lisans mezunu (SOF=266,05) olan öğretmen adayları ile eğitim düzeyi okur yazar değil (SOA=182,39), ilkokul mezunu (SOB=153,56), ortaokul mezunu (SOC=184,81) ve ön lisans mezunu (SOE= 133,43) olan öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir (Tablo 8).

Analiz sonuçları ayrıca, öğretmen adaylarının ahlak eğitiminin toplamına yönelik yeterlilik algılarının da [$\chi^2_{(4)}=16,137$; $p<0.05$] anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda (Mann-Whitney U testi) anlamlı farkın, annesinin eğitim düzeyi lisans mezunu (SOF=255,90) olan öğretmen adayları ile eğitim düzeyi okur yazar değil (SOA=179,77), ilkokul mezunu (SOB=152,16), ortaokul mezunu (SOC=184,12) ve ön lisans mezunu (SOE= 170,00) olan öğretmen adayları arasında olduğu görülmektedir (Tablo 8).

Grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, motivasyon, planlama ve hakimiyet boyutları ile ahlak eğitiminin toplamında annesinin eğitim düzeyi lisans mezunu olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının annesinin eğitim düzeyi okur yazar değil, ilkokul mezunu, lise mezunu ve ön lisans mezunu olan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, annesinin eğitim düzeyi lisans mezunu olan öğretmen adaylarının ahlak eğitimine yönelik yeterlilik algılarının annesinin eğitim düzeyi okur yazar değil, ilkokul mezunu, lise mezunu ve ön lisans mezunu olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 8).

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre gruplandırılmış okul öncesi öğretmen adaylarının ahlak eğitimine yönelik yeterlilik algılarının Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ahlak Eğitimine Yönelik Yeterlilik Algılarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney-U)
Motivasyon	A) Okuryazar değil	28	132,18	5	9,815	0,08	-
	B) İlkokul mezunu	153	172,73				
	C) Ortaokul mezunu	50	156,29				
	D) Lise mezunu	68	190,49				
	E) Ön Lisans mezunu	13	196,81				
	F) Lisans mezunu	31	178,74				
	Toplam	343					
Planlama	A) Okuryazar değil	28	119,52	5	9,468	0,09	-
	B) İlkokul mezunu	153	175,26				
	C) Ortaokul mezunu	50	174,13				
	D) Lise mezunu	68	176,81				
	E) Ön Lisans mezunu	13	198,92				
	F) Lisans mezunu	31	178,05				
	Toplam	343					
Hakimiyet	A) Okuryazar değil	28	153,96	5	4,625	0,46	-
	B) İlkokul mezunu	153	178,93				
	C) Ortaokul mezunu	50	150,38				
	D) Lise mezunu	68	174,54				
	E) Ön Lisans mezunu	13	188,46				
	F) Lisans mezunu	31	176,47				
	Toplam	343					
Ahlak Eğitimi Toplam	A) Okuryazar değil	28	128,95	5	8,505	0,13	-
	B) İlkokul mezunu	153	175,01				
	C) Ortaokul mezunu	50	159,76				
	D) Lise mezunu	68	182,29				
	E) Ön Lisans mezunu	13	204,23				
	F) Lisans mezunu	31	179,68				
	Toplam	343					

* $p<.05$

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “motivasyon” [$\chi^2_{(4)}=9,815$; $p>0.05$], “planlama” [$\chi^2_{(4)}=9,468$; $p>0.05$] ve “hakimiyet” [$\chi^2_{(4)}=4,625$; $p>0.05$] boyutlarıyla ahlak eğitimi toplamındaki [$\chi^2_{(4)}=8,505$; $p>0.05$] yeterlilik algılarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir biçimde

farklılaşmadığını göstermektedir. Buna göre, okul öncesi öğretmen adaylarının ahlak eğitimi yeterlilik algıları üzerinde babalarının eğitim düzeyinin anlamlı bir şekilde etkili olmadığı söylenebilir (Tablo 9).

Grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, motivasyon, planlama ve hakimiyet boyutları ile ahlak eğitiminin toplamında olacak şekilde babasının eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının en düşük, babasının eğitimi düzeyi ön lisans mezunu olan öğretmen adaylarının ise sıra ortalamalarının en yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, babasının eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğretmen adaylarının ahlak eğitimine ilişkin yeterlilik algıları en düşük, babasının eğitim düzeyi ön lisans mezunu olan öğretmen adaylarının ise ahlak eğitimine ilişkin algılarının en yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 9).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının ahlak eğitimine yönelik yeterlilik algılarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu konuda farklı branşlarda yapılmış birçok çalışma olmasına rağmen, bu çalışmanın özgünlüğü sadece okul öncesi öğretmen adaylarına odaklanmasındadır. Bu çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarının ahlaki eğitime yönelik yeterlilik algılarını farklı boyutlarıyla ele alması nedeniyle betimsel analiz olarak değerlendirilebilir. Benzer çalışmalarla karşılaştırıldığında ise sonuçların uyumlu olduğu ve bu araştırmanın diğer çalışmalarla desteklendiği (Milson ve Mehlig(2002), Adıgüzel(2017), Çitemel(2010)) görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının ahlak eğitimine yönelik yeterlilik algılarına ilişkin boyutlar temelinde katılım düzeyleri incelendiğinde; ahlak eğitimi bakımından kendilerini en çok motivasyon boyutu bakımından yeterli gördükleri anlaşılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının, öğrencilerin ahlaklı bireyler olarak yetişmeleri, ahlaki davranışları sergilemeleri, ahlaklı olmanın erdemini fark etmenin yanında evrensel değerleri benimsemelerine yönelik katkıda bulunmak açısından kendilerini çok üst düzeyde yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Yanı sıra okul öncesi öğretmen adaylarının ahlak eğitiminin planlama, hakimiyet ve genel ahlaki eğitim bakımından kendilerini üst düzeyde yeterli görmelerine karşılık dikkat çekici bir şekilde planlama boyutuna yönelik katılımlarının diğer boyutlara nazaran daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum da öğretmen adaylarının ahlak eğitiminde motivasyonu sağlama ve bu eğitimlere hakim olabilmek becerilerine sahip oldukları ancak planlamanın göstergeleri olarak değerlendirilen hangi yöntem ve tekniklere başvuracağını, bir problem durumunda hangi konulara değineceğini ayrıca davranış değişikliğinde çok önemli bir yere sahip olan ders planı yapabilmek becerisi göstermek bakımından katılımlarının daha düşük düzeyde kaldığı söylenebilir. Bu bulgular, alan yazınındaki diğer çalışmaların bulguları ile karşılaştırıldığında bir paralellik görülmektedir. Milson ve Mehlig (2002) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin ahlaki yeterlik düzeylerine yönelik algılarının olumlu olduğu görülmektedir. Adıgüzel (2017)'in yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluğa ilişkin algılarının çoğu zaman olumlu olduğunu belirlemiştir. Çitemel (2010), araştırmasında öğretmen adaylarının evrensel ahlak prensiplerine ve toplum üstü ahlaki değer kavramlarına önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının ahlak eğitimi hakkındaki algıları üzerine yapılan incelemede, cinsiyet değişkeninin bu algılar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi belirlenmemiştir. Ayrıca hem erkek hem de kadın adayların, ahlak eğitimi konusunda kendilerini yeterli hissettikleri ortaya konmuştur. Ancak, kadın adayların motivasyon, planlama ve hakimiyet boyutlarında erkek adaylara göre daha yüksek yeterlilik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç, Gilligan'ın kadınların ahlaki karar verme süreçlerinde daha ilişkisel bir yaklaşım benimsedikleri teorisini desteklemektedir. Bu yaklaşıma göre kadınların ahlaki yargıları daha bağlamsaldır ve ilişkilerin ve anlatıların ayrıntılarına daha fazla gömülüdür (Benhabib, 1999). Özellikle kadınların ahlaki konularda karar verme süreçlerinde, başkalarının iyiliğini ve korunmasını erkeklerden daha çok önemsedikleri belirtilmiştir (Friedman, Robinson ve Friedman, 1987). Bu durumda, kadınların ahlaki kararlarını alırken empati ve merhamet gibi duygusal faktörleri daha çok ön plana aldığı söylenebilir. Bu araştırma ile elde edilen bulgular, Gibbs, Basinger, Grime ve Snarey (2007) ile Dönmez ve Avcı (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile uyumludur. Bu çalışmalarda, kadın öğretmenlerin ahlak eğitimi konusundaki yeterlilik algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu, fakat bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı vurgulanmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre ahlak eğitimine ilişkin yeterlik algıları motivasyon ve hakimiyet boyutları ile ahlak eğitiminin toplamında istatistiksel olarak anlamlı farklar göstermiştir. Motivasyon ve hakimiyet boyutlarında ve ahlak eğitiminin toplamında 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının anlamlı bir şekilde ahlak eğitimi bakımından kendilerini daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Yani yaş faktörünün ahlaki yeterlik algusu üzerindeki etkisi saptanmıştır. Yaşları küçük olan öğrenciler üniversite hayatının başında olup; kendilerini daha idealist, daha farkında ve daha bilinçli ahlaki olgunluk seviyesinde görmüşlerdir. Yanı sıra alan yazınındaki diğer çalışma sonuçları incelenecek olursa bu

çalışmanın aksine, Şengün (2008) çalışmasında; yaşları büyük olan lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri, yaşları küçük olan lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinden daha yüksektir şeklinde ifade edilen sonucunu istatistiksel olarak doğrulamıştır. Coşkun ve Yıldırım (2009) da yaptıkları çalışmada üniversitenin farklı sınıf düzeylerindeki öğrencileri arasında değer algısı açısından önemli bir farklılık olmadığını ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca, Avcı (2011)'nin da "Ahlaki Bir Sınıf Ortamı Oluşturma" adlı çalışmasında katılımcıların sınıf düzeyine göre ahlaki yeterliklerinin farklılaşmadığı görülmüştür.

Bu çalışmada elde edilen istatistiksel verilerin analizlerindeki sonuçlar, okul öncesi öğretmen adaylarının ahlaki eğitim yeterlilik algıları üzerinde yerleşim yeri değişkeninin etkili olduğunu göstermiştir. Öğretmen adayların planlama ve hakimiyet boyutları ile ahlak eğitiminin toplamına yönelik yeterlilik algıları yerleşim yerlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta olup bu farklılaşma, ilçe merkezi ve köy/kasaba gruplarındaki öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmüştür. Bu durum; daha küçük yerleşim birimlerindeki aile yapısı, geniş aile şeklindeki yaşam biçimi ve akrabaların bir arada yaşamasına bağlanabilir. Ancak istatistiksel olarak yerleşim yeri değişkeni ahlaki yeterlilik algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olmamıştır. Bu araştırma ile elde edilen sonucun aksine Coşkun ve Yıldırım (2009), üniversite öğrencilerinin ahlaki düzeylerinin yaşadıkları yerleşim birimlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiş, sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur.

Okul öncesi öğretmen adaylarının ahlaki eğitim yeterlilik algıları üzerine yapılan incelemede, aylık gelir değişkeninin bu algılar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi belirlenmiştir. Daha yüksek gelir düzeyine sahip olan öğretmen adayları; motivasyon, planlama, hakimiyet boyutları ve ahlak eğitiminin toplamında daha yüksek yeterlilik algılarına sahip olma eğilimindedir. Yani gelir düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının kaynaklara daha fazla erişimi olabilir, eğitimlerine daha fazla yatırım yapabilir ve bu da ahlak eğitimine yönelik yeterlilik algılarını olumlu yönde etkileyebilir. Veya insanlarda alım gücü artınca, "Daha fazla ahlaki olgunluğa erişmeliyim." düşüncesi doğabilir. Bu alanda yapılmış başka bir çalışmada Avcı (2011), sosyal bilgiler öğretmenleri arasında ekonomik durumu yüksek olanlar, "Ahlaki Bir Sınıf Ortamı Oluşturma" ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri, ekonomik durumu düşük ve orta olan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek çıkmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının ahlaki yeterlik hakkındaki algıları üzerine yapılan incelemede, anne eğitim düzeyi değişkeninin bu algılar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının "planlama" ve "hakimiyet" boyutlarındaki yeterlilik algıları arasında anlamlı farklılıklar mevcut çalışmanın sonuçlarına göre görülmüştür. Anne eğitim düzeyi yüksek olan öğretmen adayları, bu boyutlardaki yeterlilik algıları açısından daha başarılı olduğu saptanmıştır. Bu bulgular, anne eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik algıları üzerinde belirleyici bir faktör olduğunu ve eğitim düzeyinin önemli bir rol oynadığı ortaya koymuştur. Yani öğretmen adayının annesinin genel kültür seviyesi, geniş bakış açısı, olay/durumlara empatik yaklaşımı ve yansıtıcı düşünme becerisi gibi özellikleri barındırma seviyesine göre öğretmen adayındaki ahlaki değer eğitime yakınlığını artırıyor olabilir. Bu nedenle, eğitim politikalarının anne eğitime yönelik destekleyici önlemleri içermesi ve öğretmen adaylarının mesleki yetkinliklerini artırmak için anne eğitime yönelik programlar ve kaynaklar sağlanması önemli olabilir. Bu çalışmanın bulgularına paralel olarak Şengün (2008)'ün çalışmasında annelerin öğrenim düzeylerine göre öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında önemli fark olduğu ve bu fark annesi daha yüksek eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin lehinedir. Başka bir çalışmada Cesur ve Topçu (2010), ahlak eğitimi ile gelişim arasındaki ilişki incelenmiş ve anne eğitim düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bulguları, anne eğitim seviyesinin artmasıyla ahlaki gelişimde olumlu bir ilerleme kaydedildiğini göstermiştir.

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre analiz sonuçları incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının ahlak eğitimi yeterlilik algılarının babalarının eğitim düzeyine bağlı olmadığını ortaya koymuştur. Yani babalar çocukların ahlaki kimliklerinin oluşumunda anneler gibi bir etkiye sahip olmadıkları söylenebilir. Bunun sebebinin toplumumuzda annenin çocuğun bakımı ve eğitimi konusunda babadan daha etkin role sahip olmasına bağlanabilir. Bu araştırma konusuyla aynı doğrultuda; Cesur ve Topçu (2010) tarafından yapılan çalışmada, eğitim ile ahlaki gelişim arasındaki ilişkiyi incelediklerini ve baba eğitim düzeyi ile ahlaki gelişim arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını saptanmıştır. Coşkun ve Yıldırım (2009) tarafından yapılan çalışmaya göre, üniversite öğrencilerinin değer düzeyleri incelendiğinde, baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Şengün (2008) tarafından yapılan çalışmada, babaların öğrenim düzeylerine göre lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında önemli bir fark ortaya çıkmamıştır.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının motivasyon boyutunda çok üst düzeyde, planlama ve hakimiyet boyutlarında ise üst düzeyde yeterlilik algısına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, ahlaki eğitim konusunda genel olarak da üst düzeyde algıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Cinsiyet, sınıf düzeyi, yerleşim yeri, aylık gelir, anne ve baba eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından da değerlendirilen ölçek sonuçlarına göre, cinsiyet ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinin öğretmen adaylarının ahlak eğitimi yeterlilik algıları üzerinde belirleyici bir etkisi görülmemiştir. Ancak, anne eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik algıları üzerinde

önemli bir etkisi olduğu ve eğitim düzeyinin önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yerleşim yeri değişkenine göre elde edilen sonuçlar, yerleşim yerlerinin öğretmen adaylarının ahlak eğitimi yeterlilik algıları üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu göstermiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre elde edilen sonuçlar ise, öğretmen adaylarının motivasyon ve hakimiyet boyutlarındaki yeterlilik algıları arasında sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı farklar olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda okul öncesi öğretmen adaylarının ahlak eğitimi konusunda yeterlilik algılarının geliştirilmesi için önemli katkılar sağlayabilir. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının ahlak eğitimi konusunda yeterlilik algısının geliştirilmesi için çalışmalar yapılabilir.

Öneriler

- Okul öncesi öğretmeni adaylarında ahlak eğitimine ilişkin değerlerin kalıcı hale getirilmesi için üniversitelerde sosyal etkinlikler düzenlenebilir.
- Üniversiteler ve Millî Eğitim Bakanlığı iş birliği ile alanında uzman kişilerce öğrenci ailelerine yönelik seminer, tanıtım toplantıları, konferanslar ve ahlak eğitimi ile ilgili diğer etkinlikler düzenlenebilir.
- Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarında, okul öncesi öğretmen adaylarının bu konuda bilgi sahibi olmalarını sağlamak için ahlak eğitimi ile ilgili öğretme ve öğrenme sürecinin nasıl şekillendirileceğine ilişkin dersler yer alabilir.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının ahlak eğitimine ilişkin yeterlik algılarını ortaya çıkarmak için betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu nedenle daha kapsamlı veya deneysel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2017). Üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile genel özyeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 1-17.
- Akağündüz, S. Y. (2016). *Türkiye'de ahlak eğitimi üzerine bir inceleme*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdağ, H. (2014). Sosyal bilgilerin tanımı, amacı, önemi ve Türkiye'deki yeri. In R. Turan, A.M. Sünbül & H. Akdağ (Editörler). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-1*. İkinci Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Avcı, E. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine dair özyeterliliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M. Z. (2003). *Ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aydın, M. Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış*, 6(18), 16-19.
- Bacanlı, H. (2002). *Değer terahleri: Psikolojik kavram analizleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bakioğlu, A., ve Sılay, N. (2011). *Karakter eğitimi (Yüksek Öğretim ve Öğretmen Yetiştirmede)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çağlar, A. (2005). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 2. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Çatalbaş, M. (2018). *Okul öncesi eğitim programındaki karakter eğitiminin incelenmesi ve okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi bakımındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Çenesizoglu, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ahlak eğitimine yönelik yeterlik algı ve görüşlerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Cesur, S. & Topçu, M. S. (2010). Değerlerin belirlenmesi testinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması ve yaş, eğitim, cinsiyet ve ebeveyn eğitiminin ahlaki gelişim ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 1657-1696.
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe giriş*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Çın, (2021). *İlk çocukluk döneminde çocuğun ahlak eğitimi, Şarkıyat İlmî Araştırmalar Dergisi*. 3(1), 545-562.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Coşkun, Y. & Yıldırım, A. (2009). Üniversite öğrencilerinin değer düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 311-328.
- Cresswell, J. W. (2012). *Educational research* (4. ed.). Boston: Pearson.
- Cüceloğlu, D. (2011). *İnsan ve davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dılmaç, B., Bozgeyikli, H., & Çikili, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69-91.

- Aküzüm, C, Bilgiç, Z. & Karabulut, R. (2023). Okul öncesi öğretmen adaylarının ahlak eğitimine yönelik yeterlilik algıları. *Journal of Educational Reflections*, 7(2), 35-50.
- Dönmez, C., & Avcı, E. (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Karakter Eğitimine Dair Öz-Yeterlilikleri*. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 1(2), 114-128.
- Durkheim, E. (2016). *Ahlak eğitimi* (Hüseyin Portakal Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Erden, M., & Akman, Y. (1998). *Gelişim-Öğrenme Öğretme Eğitim Psikolojisi*, Arkadaş Yayınevi, Ankara. 2. Baskı, 50.
- Ergün, M. (2004). *Sınıf yönetimi. Sınıfta Motivasyon*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Freud, S. (2016). *Psikanalizde Yeni Giriş Dersleri*. İstanbul: Öteki Yayınevi.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2016). *Çocuk ve ergen gelişimi*. A. Dönmez ve N. Çelen (Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gibbs, J. C., Basinger, K. S., Grime, R. L., & Snarey, J. R. (2007). Moral judgment development across cultures: revisiting Kohlberg's universality claims. *Developmental Review*, 27, 443-500.
- Gökçek, B. S. (2007). *5-6 Yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güngör, E. (1997). *Sosyal ahlak ve ahlak psikolojisi*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Gürhan, E. (2017). İlkokullarda uygulanan değerler eğitimi uygulamalarının yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (konya-selçuklu Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Gürses, İ., & Kılavuz, M. A. (2016). *Kuşakların ahlâkî değerleri birlikte öğrenmesi: Kohlberg'in ahlâkî gelişim kuramı açısından bir değerlendirme*. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 25(1), 97-117.
- Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. Tanrıoğen (Edt). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayınları.
- Kuzu Jafari, K. & Demirel, M. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri*. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 4(1), 13-25.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB yayınları
- Milson A. J. & Mehlig L. M. (2002). Elementary school teachers' sense of efficacy for character education. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 47-53.
- Oruç, C. (2010). Okul öncesi dönem çocuğunda ahlaki değerler eğitimi. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergi: Uygulama ve Teori, Cilt.1, Sayı.2*, 37-60.
- Özen, Y. (2015). Etik mi? ahlak mı? modernite mi? medeniyet mi? (değerler eğitimine sosyal psikolojik bir yaklaşım), *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt.1, Sayı.2*, 37-60.
- Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış, C. Öztürk (Edt). *Sosyal bilgiler eğitimi demokratik vatandaşlık eğitimi (s. 1- 31)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Regenbogen, A. (1984). Ahlakî yargıların rasyonelliği üzerine düşünceler. A. Regenbogen (Ed.), *Ahlak ve Politika (s.113-127)* içinde. Köln: Pahl-Rugenstein yayınevi.
- Şahin, Y. (2017). *Okul öncesi çocuklarda değerler eğitimi kapsamında yardımlaşma ve paylaşma değerleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temli-Durmuş, Y. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 205-216.
- Uygun, S. (2013). *Değerler eğitimi program tasarımlarının değerlendirilmesi (Antalya Örneği)*. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 263-277.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi (10. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

ARAŞTIRMACILARIN MAKALEYE KATKI ORANI BEYANI

- **Birinci yazar katkı oranı: % 40** (Araştırmanın teorik temelleri, yöntem, analizler, bulgular, sonuç ve tartışma bölümlerinin oluşturulması).
- **İkinci yazar katkı oranı: % 30** (Araştırma sorularının oluşturulması, verilerin toplanması ve analiz programlarına aktarılması).
- **Üçüncü yazar katkı oranı: % 30** (Analizlere dayalı olarak Tablo ve Şekillerin oluşturulması, derginin yazım kurallarına göre araştırmanın düzenlenmesi).