ANADOLU UNIVERSITY | GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
AJESI
ANADOLU JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES INTERNATIONAL

DOI: 10.18039/ajesi.1765453

The Relationship Between Prospective Teachers' Moral Maturity Levels and Their Perception of Competence in Moral Education

Mavi AKKAYA YILMAZ[1], Betül BALTAN[2]

Date Submitted: *14.08.2025* ***Date Accepted:*** *11.12.2025* ***Type[3]:*** *Research Article*

Abstract

This study aims to examine the relationship between the moral maturity levels of pre-service teachers and their perceptions of their competence in moral education. The study population consists of fourth-year teacher candidates enrolled at the Faculty of Education of a state university during the 2023–24 academic year. A total of 258 teacher candidates were included in the study, of whom 168 were female and 90 were male. The study was conducted using a correlational survey model. Data were collected using the 17-item Moral Maturity Scale and the 11-item Perceived Competence Scale for Moral Education. The findings show that teacher candidates' moral maturity levels differ significantly according to their department of study, while their perceptions of competence in moral education differ according to gender, department and father's educational status. Correlation analysis revealed a moderate positive statistical relationship between teacher candidates' moral maturity levels and their perceptions of competence. The findings indicate that teacher candidates' levels of moral maturity are high, relative to their average scores on perceptions of competence in moral education. Teacher candidates' perceptions of their own competence in moral education were found to be high in the motivation sub-dimension. The data obtained reveals that teacher candidates need to increase their perceived competence in moral education by becoming more involved in the teaching and learning process related to moral education. Teacher candidates should be guided within ethics, values and character education programmes to help them transform their affective goals related to ethical qualities into behaviour, and develop their perceptions of ethical competence.

Keywords: moral development***,*** moral education, moral maturity, perception of competence, pre-service teachers

Cite: Akkaya-Yılmaz, M. & Baltan, B. (2025). The relationship between prospective teachers' moral maturity levels and their perception of competence in moral education. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 15*(4), 1515-1539. https://doi.org/10.18039/ajesi.1765453

CC BY NC SA

[1] Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes University, Faculty of Education, Social Studies Education, Türkiye, mavi.akkaya@adu.edu.tr, https://orcid.org/0000-0003- 3005-9559

[2] (Corresponding author), PhD student, Aydın Adnan Menderes University, Faculty of Education, Social Studies Education, Türkiye, betul_baltan@hotmail.com https://orcid.org/0000-0001-9218-8386

[3] This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Aydın Adnan Menderes University, dated 03.06.2024 and issue number XXII.

ANADOLU UNIVERSITY | GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
AJESI
ANADOLU JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES INTERNATIONAL

DOI: 10.18039/ajesi.1765453

Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ile Ahlak Eğitimine Yönelik Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Mavi AKKAYA YILMAZ[1], Betül BALTAN[2]

Gönderim Tarihi: *14.08.2025* ***Kabul Tarihi:*** *11.12.2025* ***Türü[3]:*** *Araştırma Makalesi*

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın evreni, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 4. sınıf öğretmen adaylarıdır. Araştırmanın örneklemini ise 168 kadın ve 90 erkek öğretmen adayı olmak üzere toplam 258 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak adaylara 17 maddeden oluşan Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile 11 maddeden oluşan Ahlak Eğitimine Yönelik Yeterlik Algıları Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerinin öğrenim görmekte oldukları bölümlere göre anlamlı olarak farklılaştığını, ahlak eğitimine yönelik yeterlik algılarının ise cinsiyet, bölüm ve baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile yeterlik algıları arasında istatistiksel açıdan orta düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerinin, ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları puan ortalamalarına kıyasla yüksek düzeyde tespit edildiği yönündedir. Öğretmen adaylarının ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları, motivasyon alt boyutunda yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında öğretmen adaylarının, ahlak eğitimine ilişkin öğrenme-öğretme sürecine daha fazla dâhil olarak ahlak eğitimine yönelik yeterlik algılarını arttırmaları gerektiği ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının sahip oldukları ahlaki nitelikler ile ilgili duyuşsal hedeflerini davranışa dönüştürebilmeleri ve ahlaki yeterlik algılarının geliştirilmesi adına ahlak, değer ve karakter eğitimi programları çerçevesinde yönlendirilmeleri gerektiği önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: ahlak eğitimi, ahlak gelişimi, ahlaki olgunluk, öğretmen adayları, yeterlik algısı

Atıf: Akkaya-Yılmaz, M. ve Baltan, B. (2025). Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 15*(4), 1515-1539. https://doi.org/10.18039/ajesi.1765453

[1] Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkiye, e-posta, mavi.akkaya@adu.edu.tr, https://orcid.org/0000-0003- 3005-9559
[2] (Sorumlu Yazar) Doktora Öğrencisi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkiye, betul_baltan@hotmail.com, https://orcid.org/0000-0001-9218-8386
[3] Bu çalışma Aydın Adnan Menderes Üniversitesi'nin 03.06.2025 tarih ve XXII sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Ahlak, tarih boyunca bireylerin birbirleri ile olan ilişkilerinde ortak kural ve ilkelerin belirlenmesi adına önemli bir görev üstlenmektedir. Ahlak, bireylerin tutum ve davranışlarına yön vermekle birlikte hem bu eylemlerin sınırlarını belirlemekte hem de bunların toplum tarafından içselleştirilmesine olanak tanıyarak bireylerin bir arada yaşamlarını sürdürmelerine katkıda bulunmaktadır (Dağcı, 2021). Bireylerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi ve sosyal bir varlık olmasının gerektirdiklerinin ne olduğunun bilincinde olması ise ahlaki normları bilmesi ile mümkündür (Kaya ve Aydın, 2011).

Bireylerin farklı kültürel geçmişe sahip olmaları ve farklı topluluklara mensup olmaları, ahlak kavramı üzerine pek çok tanımın yapılmasına neden olmuş bu minvalde ortak bir ahlak tanımı ve anlayışı üzerinde uzlaşılamamıştır (Kürüm, 2021). Ahlaki değer ve davranışlar zaman, toplum ve kültüre karşı oldukça hassas olmakla birlikte zorunlu ve değişmeyen belli ilkeleri içermektedir (Kılıç, 1992). Bu doğrultuda bireylerin uymakla mükellef oldukları davranış kalıpları olarak nitelendirilen ahlakın (Türk Dil Kurumu [TDK], 2025), aynı zamanda insanı diğer birçok canlıdan ayıran bir mihenk taşı olduğu (Kürüm, 2021), bireyin tutum ve davranışlarını daha iyi bir duruma getirmekle birlikte eylemlerini doğru, dürüst, iyi fikirler ve iyi karakter üzerine yönlendirmekte olan bir unsur olduğu ifade edilmektedir (Dewey, 1976/2019).

Ahlak, bireylerin birbirleri ile olan ilişkilerini ideal kural ve ilkelere göre düzenlemektedir (Sancak, Tabakoğlu ve Öz, 2020). Ancak aynı zamanda bireyin toplum tarafından belirlenen kural ve ilkelerin etkisinde kalmayarak kendi özdenetimini gerçekleştirebilme yetisini de ifade etmektedir (Demirkaya ve Akto, 2022). Ahlak her ne kadar uyulması gereken kural ve ilkeleri içerse de yazılı normlarla desteklenmediği için rehber olarak bireyin kendi vicdanını işaret etmektedir (Özyer, 2015). Vicdan bireyin niyet, eylem ve tutumlarını gözeten bir muvazene unsuru olmakla birlikte bir nevi iç kontrol mekanizması görevindedir. Bireyin iyi bir karaktere sahip olması ise onun neyin iyi ve neyin kötü olduğu ile ilgili ahlaki yargılamalar konusunda daha güçlü içsel bağlılık geliştirmesine neden olmaktadır (Lickona, 1996). Bu bağlamda ahlaklı bir kişi olmaya niyet eden bir bireyin başkaları üzerinde de ahlaki bir etki yaratma konusunda vicdanen kendisini daha fazla sorumlu hissettiğini söylemek mümkündür (Hardy ve Walker, 2014).

Ahlaki gelişim dönemi, bireyin ahlaki özelliklerini kazanabilmesi açısından önemli bir süreci temsil etmektedir (Şengün, 2007). Bu süreçte zaman, insanlar, olaylar, yakın ve sosyal çevre ahlakın sınırlarını belirleyen ve bireyin ahlaki ideal bir benlik kazanmasını etkileyen unsurlardır (Alkal ve Kök, 2018; Şengün, 2008). Şengün (2007) kalıtım, çevre, din, kitle iletişim araçları, ekonomi ve kültür gibi psikososyal dinamikleri vurgulayarak bireyin ahlaki gelişim sürecindeki etkilerini dile getirmiştir. Alkal ve Kök (2018) ise bireyin ahlaki değer ve davranışlarında kişilik özelliklerinin etkisini vurgulamıştır. Buna göre davranışlarımızın aslında ahlaki kimliğimizden kaynaklandığı ifade edilebilir (Onat ve Kocabıyık, 2014).

Tekin (2017), “kişinin ahlaki davranışının ortaya çıkış sürecinde rol oynayan akli, duygusal ve davranışa dönük becerileri bir bütünlük içerisinde geliştirerek, benimsenen ahlak anlayışına en üst düzeyde uygun tavır geliştireceği bir yetkinleşme sürecini” ahlaki olgunluk olarak değerlendirmektedir. Ahlaki olgunluk, ahlaki değerleri vicdanen benimsemeyi, fiziksel olduğu kadar zihinsel olarak da ahlaklı olmayı düstur edinen bir davranış biçimi olarak ifade edilmektedir. Ahlaki olgunluk düzeyindeki bir birey, ahlak dışı nitelikler taşımamaktadır. Bununla birlikte ahlaki niteliklere uygun davranmamayı da insan onuruna aykırı görmektedir (Şengün, 2008). Bu bağlamda bireyin ahlaki olarak yetkin ve en uygun ahlaki niteliklere sahip

olmasının yüksek ahlaki olgunluk düzeyinin göstergesi olduğunu söylemek mümkündür (Özyürek ve Güler-Nehir, 2021).

Ahlak, bireye daha refah ve kaliteli bir yaşam sunmaktadır. Bu bağlamda birey, toplumsal alanlarda olduğu gibi kendi yaşantısını da ahlaki kural ve ilkelere göre düzenleme ihtiyacı hissetmektedir (Kılıç ve Sevinç, 2020). Bireyin yaşamına uygun bir ilkeyi kabul etmesi ve kendisi için en iyi, en uygun olarak tanımladığı davranışı seçmesi ahlaki eylem olarak nitelendirilmektedir (Karaca, 2020). Ahlaki ilke ve değerleri eyleme dönüştüren birey, ahlaki sorunlara karşı duyarlı olmakta, sürekli ahlaki olanı yapmaya yönelmekte ve ahlaki muhakeme yeteneğini geliştirmektedir (Hardy ve Walker, 2014). Ahlaki muhakeme aynı zamanda Kohlberg'in çocukların ahlaki ikilemler karşısındaki zihinsel süreçlerini derecelendirdiği ve bu muhakeme yeteneğine sahip olanları ahlaken olgun olarak nitelendirdiği bir basamağa işaret etmektedir. (Tekin, 2017). Bu bağlamda ahlaki olgunluk kavramının Kohlberg tarafından alan yazına kazandırıldığı söylenilebilir.

Lawrence Kohlberg'e (1975) göre bireyin ahlaki muhakemesindeki ilerleme, onun ahlaki olgunluğa erişmesinin bir göstergesidir. Bu bağlamda bireyin ahlaki muhakemesindeki karmaşıklaşma yani muhakeme durumundaki ilerlemenin Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramının sonuncu aşaması olan gelenek ötesi düzeyi işaret ettiği söylenebilir. Kohlberg (1975), bireyin ahlaki gelişim evrelerindeki ilerlemesinin onun ahlaki olgunluğa erişmesi ile paralellik gösterdiği görüşündedir. Kohlberg gelenek öncesi ve geleneksel düzeyden sonra gelenek ötesi düzeyine erişmiş olan bireylerin davranışlarını kendi vicdanı ile kontrol etmeye başladığını, bu düzeydeki bireylerin ahlaki olgunluğun en yüksek aşamasına ulaştıklarını ifade etmektedir. Bu minvalde Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı, ahlaki olgunluğun doğasını anlamak için temel bir çerçeve sunmaktadır.

Bireyin ahlaki olgunluk düzeyi, ahlaki olay ve durumlarda aldığı doğru kararlarla ve ahlaki değerlerin gerektirdiği biçimde eylemde bulunması ile ölçülmektedir. Buna göre bireyin davranışları onun ahlaki olgunluk düzeyinin belirlenmesini sağlayan önemli bir unsur olarak görülmektedir (Ay, 2020). İyi bir ahlaki muhakeme, dürüstlük, empati, şefkat, azim, öz disiplin ve ahlaki cesaret kişinin ahlaki olgunluğa ulaştığını gösteren en önemli irade nitelikleridir (Lickona, 1996). Bu bağlamda kişinin sahip olduğu ahlaki değerler, davranışlarını kontrol altında tutan en önemli mekanizmalardan biri olmaktadır (Adıgüzel, 2017).

Mathieson (2003), ahlaki olgunluğun sosyal, duygusal ve entelektüel gelişimlerle bağlantılı olduğunu ifade ederek ahlaki olgunluğa sahip bireyin özelliklerini açıklamıştır. "Ahlaki faaliyette bulunma ve benlik duygusuna sahip olma, bilişsel yetenekleri, duygusal kaynakları, sosyal becerileri ve ahlaki gelişimin temel ilkelerini kullanmayı bilme, başkalarına saygı gösterme ve yaşamı boyunca bir amaç içerisinde bulunarak kendi hedefinde ilerleme" kişiyi ahlaki olgunluğa ulaştıran özelliklerdir. Ahlaki olgunluğa sahip birey, kararlarını kendi alır, kendini tanır. İçinde yaşadığı toplumun yararına ahlaki faaliyette bulunur. Bireyin empati yeteneği geliştiği için olayları yorumlarken kendisi ile birlikte başkalarının duygularını da anlamaya çalışır. Aynı zamanda toplumsal baskı unsurlarını fark ederek prensiplerine olan bağlılıklarını koruma yoluna gider (Mathieson, 2003).

Bireyin ahlaki olgunluğa erişebilmesi eğitim ile sağlanabilir (Bozkurt, Gök ve Aktaş, 2019; Çekin, 2013; Mutlu ve Karaağaç-Cingöz, 2020; Sancak, Tabakoğlu ve Öz, 2020). Çünkü eğitim istendik davranışlara odaklandığından davranışları merkeze alan ahlaki olgunluk ile ilişkilidir (Aydemir ve Kaya, 2021). Bireyin geçmişle olan bağını kurup aynı zamanda toplumla uyum içinde yaşamasını sağlayan eğitim, farklı ahlaki niteliklere sahip bireyleri ortak bir değer

sistemi etrafında birleştirerek bireyler arasındaki ahlaki olgunluk düzeyindeki farkı azaltmayı mümkün kılmaktadır (Özyer, 2015; Sancak, Tabakoğlu ve Öz, 2020).

Ahlak eğitimi, bireyin ahlaki tutum ve davranışlarında olumlu değişimler meydana getiren, bireye iyi ve kötünün anlamını öğreten, bireyi en üst ahlaki gelişim düzeyine yükselten bir süreçtir (Bozkurt, 2015; Çenesizoğlu, 2019; Dilmaç, 1999). Bu minvalde bireylerin erken çocukluk dönemlerinde gelişim özelliklerinin bilinmesi ahlaki eğitimin başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir (Karagözoğlu, 2018). Çocuğun dünyaya geldiği ve gelişimini tamamladığı ilk kurumun aile olduğu göz önünde bulundurulduğunda, çocuğu topluma ait ahlaki, kültürel değerlerle donatma ve onu topluma hazırlama görevi yine aileye verilmektedir (Şengün, 2013). Çocuğun ailede gördüğü olumlu tutum ve davranışlar ahlaki gelişimlerinde önemli bir unsur olmakta (Karagözoğlu, 2018) dolayısıyla sevme, yardım etme, olumlu iletişim ve iyi davranışta bulunma gibi konularda rol model olan aile, çocuğun bu davranışları benimseyip yaşamında gerçekleştirmesine öncü olmaktadır (Akdeniz, 2023).

Durkheim'e göre ahlak eğitiminin planlanması ve uygulanması konusunda ulusal çıkarların merkeze alınarak birey üstü bir yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda okullar, ortak bir ahlak eğitimi çerçevesinde çocukları ideal bir yurttaş olarak yetiştirme ve millî kimliklerinin oluşmasında aracı olma görevindedir (Aksakal, 2021).

Okul, ahlak eğitimini sistemleştiren bir kurumdur (Aküzüm, Bilgiç ve Karabulut, 2023). Okul ortamında doğru ya da yanlış bir eylemin sonuçlarını görerek yeni tecrübeler edinen birey, eylemin olumlu ya da olumsuz sonuçları ile karşılaşarak bu tutum ve davranışları benimseyebilir. Bu bağlamda okullar birey için ahlaki değerlerin içselleştirilerek ahlaki eğitimin desteklendiği yerler olmaktadır (Akdeniz, 2023).

Toplumun sürekliliği, ahlaki değerlerin geleceğe aktarılması ile sağlanır. Topluma uyumlu olan ve ahlaki değerlerle donatılan nesiller yetiştirme görevindeki öğretmenler, ahlaki eğitimin gerçekleşmesinde önemli bir işleve sahiptir (Aküzüm, Bilgiç ve Karabulut, 2023). Öğretmenin sınıf içindeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin eylemleri üzerinde rol model olduğu bilinmektedir (Çekin, 2013). Öğretmenin ahlak eğitimindeki asıl amacı, öğrencilerini erdemli bir birey olarak yetiştirmektir. Sadece alan bilgisine sahip bir öğretmen, öğrenciye rol model olmak için yeterli değildir. Sınıf hakimiyeti, liderlik, sosyal ve duygusal yönden öğrenci ile etkili bir iletişime sahip olmak, cezayı ön planda tutmadan sevgi, saygı ve samimiyet çerçevesinde öğrenciye yaklaşmak, öğrenciye benimsetmek istenilen ahlaki ilkeleri örnek davranışlarla uygulamalı olarak göstermek ve yapılmaması gereken davranışların sebebini öğrenciye açıklamak öğretmen tarafından öğrenciye istenilen davranışları kazandırmayı sağlamaktadır (Ulusoy, 2021). Öğretmen adaylarının da bu minvalde ahlaki gelişimlerini tamamlayarak ahlaki olgunluk düzeyine erişmeleri, gelecekte öğrencilerine verecekleri ahlak eğitiminin kalitesini ve tutarlılığını belirleyen kritik faktörlerden biri olmaktadır. Bu çerçevede bir öğretmen adayının ahlaki olgunluk düzeyinin, onun ahlak eğitimini uygulama becerisine dair algısını nasıl şekillendirdiği konusu araştırmanın gerekliliğini ortaya koyması açısından önemlidir.

İlgili alan yazın incelendiğinde ahlaki olgunluğun değer öğretimi, eğitim inançları, dinî inançlar, öznel iyi oluşlar ve kişilik özellikleri gibi birçok farklı değişken üzerinde çalışma alanı bularak araştırmacılar tarafından (Aküzüm ve Saraçoğlu, 2022; Alkal ve Kök, 2018; Aydemir ve Kaya, 2021; Bilgin, 2017; Bozkurt, Gök ve Aktaş, 2019; Çekin, 2013; Kılıç ve Sevinç, 2020; Mutlu ve Karaağaç-Cingöz, 2020; Özyer, 2015; Özyürek ve Güler-Nehir, 2021; Sancak, Tabakoğlu ve Öz, 2020; Sarıçam, Çelik, Arıcı ve Kaya, 2014; Şengün, 2013, 2015; Şengün ve

Kaya, 2008; Temli, Şen ve Akar, 2013) incelendiği tespit edilmiştir. Özellikle yurt dışı araştırmalarında ergenlik dönemindeki ahlaki gelişim üzerine odaklanılmış (Hart ve Carlo, 2005), ergenlik dönemindeki ahlaki özellikler ve ahlaki kimlik gelişimini inceleyen Reimer, Goudelock ve Walker (2009), hedef odaklı ahlaki eylemlerin ergen kimliğini bu bağlamda ahlaki olgunluğu önemli ölçüde etkilediğini vurgulamıştır. Ahlak eğitimi üzerine araştırmalar yapmış olan Campbell da (2004), öğretmenin ahlaki bir etken olarak rolüne değinerek öğretimdeki ahlaki faaliyetlerin üzerinde durmuş, öğrencilere model olma ve doğru ile yanlışı öğretme gibi etik bilgilerin önemini açıklamıştır. Araştırmacılar tarafından ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları üzerinde durulmuş olsa da (Aküzüm, Bilgiç ve Karabulut, 2023; Çenesizoğlu, 2019), yapılan ampirik araştırmaların oldukça kısıtlı olduğu tespit edilmiştir. İlgili alan yazın, ahlaki muhakeme yeteneği ile Kohlberg'in ölçütlerine göre belirlenen ahlaki olgunluk arasındaki ilişkinin önemini vurgulasa da bu ilişkinin doğasına dair detaylı çalışmaların eksik kalmış olduğu görülmektedir. Özellikle öğretim sürecinde öğrencilere verilen ahlak eğitiminin öğrenciler nezdinde ne derece davranışa dönüştürüldüğünün bilinmemesi, bireyin ahlaki olgunluk düzeyinin tespit edilememesine neden olmaktadır. Bu bağlamda araştırma bulgularının bireyin muhakeme yapısındaki gelişmişliğin yani ahlaki olgunluğunun onun ahlaki değerleri aktarma ve uygulama becerisine nasıl yansıdığını netleştirmek için ampirik bir zemin sunması, araştırmamızın özgün bir yönünü ortaya çıkarmaktadır.

Ahlak eğitiminin erken çocukluk çağı olan okul öncesi dönemde başladığı ifade edilir. Piaget'in altı yaşından sonra, Kohlberg'in ise daha erken yaşlardaki çocuklara ahlak eğitiminin verilebileceğini belirtmeleri (Karagözoğlu, 2018), okul hayatının ahlaki gelişim boyutuna dayanan bir öğretim programı ile desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir (Çinemre, 2013). Ülkemizde ahlak eğitimi ilköğretim düzeyinde ağırlıklı olarak Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi aracılığı ile öğrencilere kazandırılmaktadır. İlköğretim düzeyindeki öğretim programlarının çocuğun düşünce bakımından gelişmeye, nesne ve olaylar arasındaki ilişkileri kavramaya ve sosyal çevresini gözleyip yorumlamaya başladığı dönem olan 7-8 ile 11-12 yaş aralığını kapsaması, ahlak eğitimini ilköğretim kademesinin gerekli ve önemli bir parçası kılmaktadır (Ulusoy, 2021).

Öğretmenin ahlak eğitimine yönelik yeterli olma durumu, ahlaki değerler ile ilke ve kuralları öğrencilere aktarabilme, tutum ve davranışları ile öğrencilerin olumlu değer yargıları kazanabilmelerini ifade eder. Temli, Şen ve Akar (2013) öğretmen adaylarına yönelik araştırmalarında adayların ahlak eğitimini, mesleklerinin en önemli bileşeni olarak gördüklerini ancak kendilerini gelecekte öğrencilerine ahlak eğitimi verme konusunda donanımlı hissetmediklerini tespit etmişlerdir. Bu duruma göre öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde yer alan konuların eğitimciler tarafından ahlaki yönlerinin sadece örtük olarak ele alınmasının ahlaki gelişimin planlanması konusunda eksik kaldığı anlaşılmaktadır. Ahlak eğitimi ile ilgili stratejiler geliştirilerek ahlaki sorunların somut bir biçimde ele alınmasının, öğretmen adaylarının nitelikli bir ahlak eğitimi almaları ve ahlaki yeterliklerini geliştirmelerinde önemli bir unsur olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda öğrencinin karakter ve değer gelişiminde öğretmenlerin en önemli role sahip oldukları göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmanın amacı, ahlak eğitimine yönelik yeterliklerinin anlaşılabilmesi adına lisans eğitimi görmekte olan öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ve ahlaki eğitimine yönelik yeterlik algılarını belirleyerek öğretmen adaylarının ahlaki değerler ile ilgili duyuşsal hedeflerini davranışa dönüştürebilme konusundaki yeterliklerini ortaya çıkarmaya çalışmaktır.

Alt amaçlar

1- Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları onların;
   a. cinsiyet,
   b. okumakta oldukları bölüm,
   c. anne-baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2- Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ve ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Tarama tipi araştırmalar sosyal bilimlerde araştırmaya konu olan değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan betimsel araştırmalardır (Can, 2020). Tarama modelleri, olay ve durumları betimler. İlişkisel tarama ise, iki veya daha fazla değişken arasındaki korelasyonu inceleyen bir model olarak karşımıza çıkmaktadır (Karasar, 2000). Bu çalışma kapsamında, öğretmen adaylarının ahlaki olgunlukları ile ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler çerçevesinde incelenmesi akabinde ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2023-2024 akademik dönemi Türkiye'nin batısındaki bir devlet üniversitesinde 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıdır. Katılımcıların eğitim fakültesi 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları olarak belirlenmesinin nedeni, bir önceki dönemde değer eğitimi ve karakter eğitimine yönelik dersler alarak ahlak eğitimi çerçevesinde bir eğitim öğretim süreci geçirmiş olmalarıdır. Araştırmadaki ulaşılabilir evren sayısı 636'dır. Örneklem büyüklüğü hesaplanırken Çıngı'nın çalışmasından yararlanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2014, s.94-95). Hesaplamada güven aralığı %95 olarak alınmıştır. Evrenin standart sapması S = 0.50 olarak, tahmin hatası ise d = 0.05 olarak kabul edilmiştir İlk olarak başlangıç örneklem hacmi $n_0 = ((t \times S) / d)^2$ formülü ile hesaplanmış ve $n_0 = 384.16$ bulunmuştur. Daha sonra evren büyüklüğü N = 636 olduğu için; $n = n_0 / (1 + (n_0 / N))$ formülü kullanılarak örneklem büyüklüğü n = 239.50 olarak elde edilmiştir. Bu değer yukarı yuvarlanarak araştırma için gerekli minimum örneklem büyüklüğü 240 kişi olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu bu üniversitenin eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinde okumakta olan 258 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu sayede ulaşılabilen ve çalışmaya gönüllü olarak katılan kişiler üzerinden veriler toplanmıştır.

Tablo 1'de katılımcıların sosyodemografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Araştırmaya 4. sınıfta öğrenim gören 258 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılardan %65,1'i kadın, %34,9'u erkek adaylar olup %5,8'i İngilizce, %7'si özel eğitim, %10,9'u fen bilgisi, %7,4'ü Türkçe, %11,2'si sınıf, %26,4'ü RPD, %19'u sosyal bilgiler, %4,3'ü ilköğretim matematik ve %8,1'i okul öncesi öğretmenliği bölümünde okumaktadır. Öğretmen

adaylarının %50'sinin anne eğitim düzeyi ilkokul ve altı iken baba eğitim düzeyinde bu oran %35,7 olarak saptanmıştır.

Tablo 1

Katılımcıların demografik özelliklerine ait istatistikler

Değişkenler		**n**	**%**
Cinsiyet	Kadın	168	65,1
	Erkek	90	34,9
Bölüm	İngilizce	15	5,8
	Özel eğitim	18	7,0
	Fen bilgisi	28	10,9
	Türkçe	19	7,4
	Sınıf	29	11,2
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	68	26,4
	Sosyal bilgiler	49	19,0
	İlköğretim Matematik	11	4,3
	Okul öncesi	21	8,1
Anne eğitim düzeyi	İlkokul ve altı düzeyi	128	50,0
	Ortaokul düzeyi	42	16,4
	Lise düzeyi	57	22,3
	Üniversite ve üzeri düzeyi	29	11,3
Baba eğitim düzeyi	İlkokul ve altı düzeyi	92	35,7
	Ortaokul düzeyi	42	16,3
	Lise düzeyi	74	28,7
	Üniversite ve üzeri düzeyi	50	19,4

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi için Ay (2020) tarafından geliştirilen "Ahlaki Olgunluk" ölçeği ile Temli-Durmuş'un (2016) geliştirdiği "Ahlâk Eğitimine Yönelik Yeterlik Algıları" ölçeği kullanılmıştır. Aynı zamanda katılımcıların demografik bilgileri için alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınarak araştırmacının hazırladığı "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Ahlaki olgunluk ölçeği tek faktörlü olup 17 maddeden oluşmaktadır. Ahlâk Eğitimine Yönelik Yeterlik Algıları ölçeği ise motivasyon, planlama ve hakimiyet olmak üzere 3 boyutlu bir yapı içinde olup 11 maddeden oluşmaktadır. Her iki ver toplama aracının geçerlik ve güvenirliği yüksek bulunmuştur.

Ahlaki Olgunluk Ölçeği: Ay (2020) tarafından hazırlanan beşli likert şeklindeki bu ölçeğin amacı öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerini belirlemektir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek geçerli ve güvenilirdir. Analizler doğrultusunda KMO .933 ve Barlett testi $\chi 2$ değeri ise, 2649,335 ($p<.001$) olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular, RMSEA=.069, GFI=.91, CFI=.97 olarak bulunmuştur. Elde edilen verilerden hareketle ölçek iyi bir uyum göstermektedir. Ölçeğin güvenirliği, Cronbach Alfa .916, iki yarı güvenirliği ise .891 olarak bulunmuştur.

Ahlak Eğitimine Yönelik Yeterlik Algıları Ölçeği: Temli-Durmuş (2016) tarafından geliştirilen bu ölçek, 11 madde ve Motivasyon (1-5), Planlama (6-8), Hakimiyet olmak (9-11) üzere üç boyutlu bir yapı içindedir. KMO değeri 0,75; Barlett's Test of Sphericity testi sonucu x2=225,986 bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizinde üç faktörlü yapı ortaya çıkmış olup

varyansın %53,17'sini açıkladığı bulgulanmıştır. Üç faktörlü yapının güvenirlik değerlerine bakıldığında; motivasyon için 0,81, planlama için 0,72 ve hâkimiyet için 0,76 değerlerine ulaşıldığı tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine bakıldığında, CFI değeri 0,90; RMSEA değeri 0,09; GFI değeri 0,88 bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,85 bulunmuştur. Bu değerler kabul edilebilir sınırlar içindedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri 30 Eylül ile 29 Kasım 2024 tarihleri arasında araştırmacı nezdinde, çevrim içi ortam olan Google Forma katılan öğretmen adayları ve yine araştırmacının yüz yüze bir ortamda bir araya geldiği öğretmen adaylarından toplanmıştır. Araştırmacı öncelikle çevrim içi ve yüz yüze olarak araştırmaya katılacak her katılımcı ile yüz yüze bir ortamda bir araya gelerek araştırma hakkında detaylı bilgilendirmede bulunmuş, araştırmanın önemini anlatan yazılar sunarak araştırma konusunu kısaca tanıtmıştır. Araştırmada ölçeklere çevrim içi yanıt veren katılımcılar ile yüz yüze olarak yanıt verenler arasında motivasyon, dikkat, sosyo-demografik ve teknolojiye yatkınlık gibi değişkenlerde farklılıkların ortaya çıkmasının olasılıklar arasında olabileceğinin araştırmacı tarafından kontrol edilmemesi, araştırmanın sınırlılıkları olarak gösterilmektedir.

Veri Analizi

Araştırma verileri, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı ile analiz edilmiş olup verilerin normal dağılıma uygunluğu yapılan test ve grafikler ile incelenmiştir. Analizlere başlamadan önce sayısal verilerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov-Smirnov, Shapiro Wilk ile Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) testleri, Histogram ve Q-Q Plot grafikleri ile incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılımdan geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre analizleri yapılırken bazı bölümlere göre gözlem sayılarının 30'un altında olduğu görülmektedir. 30'un altında gözlem değeri bulunan değişkenlere ait analizler parametrik olmayan Kruskall Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile ahlak eğitimine yönelik yeterlik algılarının cinsiyete göre analizi yapılırken, iki bağımsız grup karşılaştırması için verilerin normal dağılımdan geldiği ve gözlem değerlerinin 30'un üzerinde olduğu sonucuna varılarak "Independent Sample T Testi" kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim düzeylerinin 2'den fazla grup olması, verilerin normal dağılımdan geldiği ve gözlem değerlerinin 30'un üzerinde olmasından hareketle anne-baba eğitim durumları için ANOVA Testi kullanılmıştır. 2'den fazla grubu bulunan verilerin analizinde farklılık tespit edildiği durumlarda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla Posthoc analizleri yapılmıştır. İki sayısal değişken arasındaki ilişkiye bakabilmek amacıyla ise "Pearson Korelasyon Testi" kullanılmıştır. Yapılan tüm testler için istatistiksel anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir. Tablo 2'de skewness ve kurtosis değerlerine bakıldığında, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk, ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları ve alt boyutları ile ilgili verilerinin normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmüştür.

Tablo 2

Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları değişkenlerinin normalliğine ilişkin analizler

	$\bar{x}$±SS	Alt-üst değer	Skewness	Kurtosis
Ahlaki Olgunluk	75,57±7,07	52-85	-0,512	-0,452
Ahlak Eğitimine Yönelik Yeterlik Algıları	48,28±5,70	28-55	-0,779	0,373
Motivasyon	22,74±2,71	13-25	-1,145	0,950
Planlama	12,64±1,98	2-15	-0,770	0,616
Hakimiyet	12,90±1,85	6-15	-0,664	0,149

$\bar{x}$±SS=ortalama± standart sapma

Etik Konular

Bu araştırma, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi 2024/5 Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'nun 03.06.2025 tarihli toplantısında alınan XXII nolu kararda Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde ilgili üniversitenin öğretim üyelerine ve uygulamaya katılacak öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından araştırma süreci hakkında bilgi verilmiştir.

Bulgular

Eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile ahlak eğitimine yönelik yeterlik algılarının ve bunların alt boyutlarının farklı değişkenlere göre analiz edildiği bu araştırmada bulgular, araştırmanın alt problemleri çerçevesinde tablolar hâlinde verilmiştir. Tablo 3'te, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyi, ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları ve alt boyutlarına ait istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile ahlak eğitimine yönelik yeterlik algılarına ilişkin istatistikler

	$\bar{x}$±SS	Alt-üst değer
Ahlaki Olgunluk	75,57±7,07	52-85
Ahlak Eğitimine Yönelik Yeterlik Algıları	48,28±5,70	28-55
Motivasyon	22,74±2,71	13-25
Planlama	12,64±1,98	2-15
Hakimiyet	12,90±1,85	6-15

$\bar{x}$±SS=ortalama± standart sapma

Tablo 3'de, araştırmaya 258 öğretmen adayının katılım gösterdiği görülmektedir. Tablo incelendiğinde, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerinin ($\bar{x}$=75,57. ss=7,07), yeterlik

algılarına kıyasla yüksek bir oranda tespit edilmiştir. Adayların yeterlik algıları düzeyinin en yüksek çıktığı alt boyutun motivasyon alt boyutu ($\bar{x}$=22,74) olduğu saptanmıştır. Ahlaki olgunluk ortalama ve standart sapma değeri 75,57±7,07, alt ve üst değerleri sırasıyla 52-85, ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları ortalama ve standart sapma değeri 48,28±5,70, alt ve üst değerleri sırasıyla 28-55 olarak saptanmıştır.

Tablo 4'te, cinsiyet değişkeni ile öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ve ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları arasındaki ilişkiye dair analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4

Ahlaki olgunluk düzeyleri ile ahlak eğitimine yönelik yeterlik algılarının cinsiyete göre analizi

	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	T	p
Ahlaki Olgunluk Düzeyi	Kadın	168	76,11	6,75	1,692	0,092
	Erkek	90	74,56	7,57		
Ahlak Eğitimine Yönelik Yeterlik Algıları	Kadın	168	48,68	5,30	1,550	0,122
	Erkek	90	47,53	6,34		
Motivasyon	Kadın	168	23,06	2,50	2,618	*0,009
	Erkek	90	22,14	2,98		
Planlama	Kadın	168	12,69	1,91	0,522	0,602
	Erkek	90	12,56	2,11		
Hakimiyet	Kadın	168	12,93	1,75	0,417	0,677
	Erkek	90	12,83	2,03		

*p<0,05

Tablo 4 değerlendirildiğinde, cinsiyet ile öğretmen adayların ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları motivasyon alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır (p<0,05). Elde edilen sonuçlar, kadın öğretmen adaylarının motivasyon düzeyinin ($\bar{x}$=23,06; ss=2,50), erkek öğretmen adaylarının motivasyon düzeyinden ($\bar{x}$=22,14; ss=2,98) yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 5'te, öğretmen adaylarının okumakta oldukları bölümleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri ve ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları arasındaki farklılığa dair analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5

Ahlaki olgunluk düzeyleri ile ahlak eğitimine yönelik yeterlik algılarının öğrenim gördükleri bölümlerine göre analizi

	Bölüm	n	Ortalama	SS	Medyan	Alt	Üst	H	p	Fark
Ahlaki Olgunluk	İngilizce	15	75,53	8,40	80,00	62,00	85,00	15,560	*0,029	**4-2**
	Özel eğitim	18	73,78	6,79	75,00	65,00	85,00			**4-6**
	Fen bilgisi	28	74,46	7,34	77,00	56,00	84,00			
	Türkçe	19	80,89	4,40	82,00	67,00	85,00			
	Sınıf	29	76,17	7,42	76,00	58,00	85,00			
	RPD	68	74,99	6,67	75,00	60,00	85,00			
	Sosyal bilgiler	49	75,84	7,19	77,00	62,00	85,00			
	İlk. Matematik	11	74,64	5,73	75,00	66,00	84,00			
	Okul öncesi	21	74,71	7,93	75,00	52,00	85,00			

Tablo 5

(Devam)

Ahlak Eğitimine Yönelik Yeterlik Algıları	İngilizce	15	44,13	9,04	47,00	28,00	55,00	14,100	*0,049	**4-1**
	Özel eğitim	18	46,83	5,57	47,00	34,00	55,00			
	Fen bilgisi	28	47,46	4,88	47,00	38,00	55,00			
	Türkçe	19	51,05	5,21	53,00	33,00	55,00			
	Sınıf	29	48,69	5,06	49,00	39,00	55,00			
	RPD	68	48,82	4,87	50,00	39,00	55,00			
	Sosyal bilgiler	49	48,49	6,20	49,00	30,00	55,00			
	İlk. Matematik	11	46,18	4,75	45,00	38,00	55,00			
	Okul öncesi	21	49,38	5,55	50,00	35,00	55,00			
Motivasyon	İngilizce	15	21,73	3,99	22,00	13,00	25,00	10,596	0,157	
	Özel eğitim	18	22,44	2,89	23,50	16,00	25,00			
	Fen bilgisi	28	22,36	2,31	23,00	19,00	25,00			
	Türkçe	19	23,95	2,86	25,00	13,00	25,00			
	Sınıf	29	22,79	2,54	24,00	18,00	25,00			
	RPD	68	22,91	2,23	23,50	16,00	25,00			
	Sosyal bilgiler	49	22,49	3,05	24,00	14,00	25,00			
	İlk. Matematik	11	22,55	2,16	22,00	20,00	25,00			
	Okul öncesi	21	23,19	2,82	25,00	15,00	25,00			
Planlama	İngilizce	15	11,07	3,10	12,00	5,00	15,00	13,788	0,055	
	Özel eğitim	18	12,00	2,00	12,00	9,00	15,00			
	Fen bilgisi	28	12,43	1,62	12,00	9,00	15,00			
	Türkçe	19	13,26	1,48	13,00	10,00	15,00			
	Sınıf	29	12,69	1,79	12,00	8,00	15,00			
	RPD	68	12,81	1,80	13,00	9,00	15,00			
	Sosyal bilgiler	49	12,94	2,24	14,00	6,00	15,00			
	İlk. Matematik	11	11,82	1,72	12,00	9,00	15,00			
	Okul öncesi	21	13,19	1,44	13,00	11,00	15,00			
Hakimiyet	İngilizce	15	11,33	2,79	12,00	6,00	15,00	19,561	*0,007	**4-1**
	Özel eğitim	18	12,39	1,94	12,00	9,00	15,00			**4-8**
	Fen bilgisi	28	12,68	1,87	12,50	9,00	15,00			
	Türkçe	19	13,84	1,46	15,00	10,00	15,00			
	Sınıf	29	13,21	1,52	13,00	10,00	15,00			
	RPD	68	13,10	1,59	13,00	9,00	15,00			
	Sosyal bilgiler	49	13,06	1,88	13,00	8,00	15,00			
	İlk. Matematik	11	11,82	1,47	12,00	9,00	15,00			
	Okul öncesi	21	13,00	1,90	13,00	9,00	15,00			

*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenim görmekte olunan bölüm ile ahlaki olgunlukları arasında anlamlı farklılık (p<0,05) bulunmuştur. Türkçe öğretmenliği bölümünü okuyan adayların ahlaki olgunluk düzeyi ($\bar{x}$=80,89; ss=4,40), İngilizce öğretmenliği ($\bar{x}$=75,53; ss=8,40), özel eğitim öğretmenliği ($\bar{x}$=73,78; ss=6,79), fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{x}$=74,46; ss=7,34), sınıf öğretmenliği ($\bar{x}$=76,17; ss=7,42), RPD ($\bar{x}$=74,99; ss=6,67), sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{x}$=75,84; ss=7,19), ilköğretim matematik öğretmenliği ($\bar{x}$=74,64; ss=5,73) ve okul öncesi öğretmenliği bölümü ($\bar{x}$=74,71; ss=7,93) okuyan öğretmen adaylarından daha yüksek bulunmuştur. Posthoc testi sonucuna göre Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan katılımcıların ahlaki olgunluk düzeyinin, özel eğitim öğretmenliği ve RPD bölümünde okuyan katılımcılardan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının okudukları bölüm ile ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır (p<0,05). Türkçe öğretmenliği bölümünü okuyan adayların ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları ($\bar{x}$=51,05; ss=5,21), İngilizce öğretmenliği

($\bar{x}$=44,13; ss=9,04), özel eğitim öğretmenliği ($\bar{x}$=46,83; ss=5,57), fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{x}$=47,46; ss=4,88), sınıf öğretmenliği ($\bar{x}$=48,69; ss=5,06), RPD ($\bar{x}$=48,82; ss=4,87), sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{x}$=48,49; ss=6,20), ilköğretim matematik öğretmenliği ($\bar{x}$=46,18; ss=4,75) ve okul öncesi öğretmenliği bölümü ($\bar{x}$=49,38; ss=5,55) okumakta olan adaylardan daha yüksek bulunmuştur. Posthoc testi sonucuna göre Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan katılımcıların ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları, ingilizce öğretmenliği bölümünde okuyan katılımcılara kıyasla anlamlı bir şekilde yüksek tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının okudukları bölüm ile ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları hakimiyet alt boyutu arasında farklılıklar tespit edilmiştir (p<0,05). Buna göre, Türkçe öğretmenliği bölümünü okuyan adayların hakimiyet alt boyutundan almış oldukları puan ortalaması ($\bar{x}$=13,84; ss=1,46), İngilizce öğretmenliği ($\bar{x}$=11,33; ss=2,79), özel eğitim öğretmenliği ($\bar{x}$=12,39; ss=1,94), fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{x}$=12,68; ss=1,87), sınıf öğretmenliği ($\bar{x}$=13,21; ss=1,52), RPD ($\bar{x}$=13,10; ss=1,59), sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{x}$=13,06; ss=1,88), ilköğretim matematik öğretmenliği ($\bar{x}$=11,82; ss=1,47) ve okul öncesi öğretmenliği bölümü ($\bar{x}$=13,00; ss=1,90) okuyan adaylardan daha yüksektir. Posthoc testi sonucuna göre Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan katılımcıların ahlak eğitimine yönelik yeterlik algılarının, ingilizce öğretmenliği ve ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde okuyan katılımcılardan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 6'da, katılımcıların anne eğitim düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri ve ahlak eğitimi yeterlik algıları arasındaki farklılığa dair analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6

Ahlaki olgunluk düzeyleri ile ahlak eğitimine yönelik yeterlik algılarının anne eğitim düzeyine göre analizi

	Anne Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	SS	F	p
Ahlaki Olgunluk	İlkokul ve altı düzeyi	128	75,34	7,00	0,702	0,551
	Ortaokul düzeyi	42	76,79	6,45		
	Lise düzeyi	57	75,44	7,36		
	Üniversite ve üzeri düzeyi	29	74,45	7,59		
Ahlak Eğitimine Yönelik Yeterlik Algıları	İlkokul ve altı düzeyi	128	48,66	5,63	1,023	0,383
	Ortaokul düzeyi	42	48,33	5,27		
	Lise düzeyi	57	48,09	5,39		
	Üniversite ve üzeri düzeyi	29	46,62	7,10		
Motivasyon	İlkokul ve altı düzeyi	128	22,87	2,71	0,686	0,561
	Ortaokul düzeyi	42	22,76	2,67		
	Lise düzeyi	57	22,70	2,46		
	Üniversite ve üzeri düzeyi	29	22,07	3,25		
Planlama	İlkokul ve altı düzeyi	128	12,79	1,91	1,614	0,187
	Ortaokul düzeyi	42	12,79	1,80		
	Lise düzeyi	57	12,54	2,03		
	Üniversite ve üzeri düzeyi	29	11,93	2,33		
Hakimiyet	İlkokul ve altı düzeyi	128	13,00	1,89	0,407	0,748
	Ortaokul düzeyi	42	12,79	1,83		
	Lise düzeyi	57	12,84	1,66		
	Üniversite ve üzeri düzeyi	29	12,62	2,13		

*p<0,05

Tablo 6'da, anne eğitim düzeyi ile öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri, ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>0,05).

Tablo 7'de, adayların baba eğitim düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri ve ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları arasındaki farklılığa dair analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7

Ahlaki olgunluk düzeyleri ile ahlak eğitimine yönelik yeterlik algılarının baba eğitim düzeyine göre analizi

	Baba Eğitim Düzeyi	n	Ortalama	SS	F	p	
Ahlaki Olgunluk	İlkokul ve altı düzeyi	92	77,16	6,14	2,542	0,057	
	Ortaokul düzeyi	42	74,40	7,45			
	Lise düzeyi	74	74,58	7,48			
	Üniversite ve üzeri düzeyi	50	75,08	7,41			
Ahlak Eğitimine Yönelik Yeterlik Algıları	İlkokul ve altı düzeyi	92	49,76	5,08	3,931	*0,009	**1-4**
	Ortaokul düzeyi	42	47,02	6,64			
	Lise düzeyi	74	48,12	5,05			
	Üniversite ve üzeri düzeyi	50	46,86	6,34			
Motivasyon	İlkokul ve altı düzeyi	92	23,43	2,22	3,425	*0,018	**1-4**
	Ortaokul düzeyi	42	22,33	3,15			
	Lise düzeyi	74	22,51	2,67			
	Üniversite ve üzeri düzeyi	50	22,14	2,98			
Planlama	İlkokul ve altı düzeyi	92	13,00	2,03	2,497	0,060	
	Ortaokul düzeyi	42	12,33	2,02			
	Lise düzeyi	74	12,72	1,57			
	Üniversite ve üzeri düzeyi	50	12,14	2,27			
Hakimiyet	İlkokul ve altı düzeyi	92	13,33	1,79	3,410	*0,018	**1-2**
	Ortaokul düzeyi	42	12,36	2,08			
	Lise düzeyi	74	12,89	1,67			
	Üniversite ve üzeri düzeyi	50	12,58	1,90			

* p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde, baba eğitim düzeyi ile ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları arasında farklılık bulunmuştur (p<0,05). Baba eğitim düzeyleri ilkokul ve altı olan öğretmen adaylarının yeterlik algıları ($\bar{x}$=49,76; ss=5,08), baba eğitim düzeyi ortaokul ($\bar{x}$=47,02; ss=6,64), lise ($\bar{x}$=48,12; ss=5,05), üniversite ve üzeri ($\bar{x}$=46,86; ss=6,34) olan adaylardan daha yüksek bulunmuştur. Scheffe testi sonucuna göre ise, baba eğitim düzeyi ilkokul ve altı olan adayların yeterlik algılarının, baba eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan adaylardan anlamlı bir şekilde yüksek çıktığı saptanmıştır.

Adayların baba eğitim düzeyleri ile ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları motivasyon alt boyutu arasında farklılık tespit edilmiştir (p<0,05). Bu duruma göre, baba eğitim düzeyi ilkokul ve altı olan adayların ($\bar{x}$=23,43; ss=2,22) motivasyon alt boyutundan almış olduğu puan ortalaması, baba eğitim düzeyi ortaokul ($\bar{x}$=22,33; ss=3,15), lise ($\bar{x}$=22,51; ss=2,67), üniversite ve üzeri ($\bar{x}$=22,14; ss=2,98) olan adayların ortalamasından daha yüksektir. Posthoc testi

sonucuna göre baba eğitim düzeyi ilkokul ve altı olan katılımcıların motivasyonları, baba eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olan katılımcılardan anlamlı bir şekilde yüksek tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyi ile ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları hakimiyet olmak alt boyutu arasındaki farklılığa göre ise (p<0,05), baba eğitim düzeyleri ilkokul ve altı olan adayların hakimiyet alt boyutundan almış oldukları puan ($\bar{x}$=13,33; ss=1,79), baba eğitim düzeyi ortaokul ($\bar{x}$=12,36; ss=2,08), lise ($\bar{x}$=12,89; ss=1,67), üniversite ve üzeri ($\bar{x}$=12,58; ss=1,90) olan adayların ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Posthoc testi sonucuna göre baba eğitim düzeyi ilkokul ve altı katılımcıların hakimiyetlerinin, baba eğitim düzeyi ortaokul olan katılımcılara kıyasla yüksek bulunduğu saptanmıştır.

Tablo 8'de, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları arasındaki ilişkinin analizine yer verilmiştir.

Tablo 8

Ahlaki olgunluk düzeyleri ile ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları arasındaki ilişkinin analizi

		1	2	3	4	5
1- Ahlaki Olgunluk	*rh*	1	,514*	,482*	,394*	,458*
2- Ahlak Eğitimine Yönelik Yeterlik Algıları	*rh*		1	,881*	,859*	,872*
3- Motivasyon	*rh*			1	,586*	,626*
4- Planlama	*rh*				1	,720*
5- Hakimiyet	*rh*					1

*p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ahlaki olgunlukları ile ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları arasında istatistiksel açıdan orta düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır (*rh*=0,514, p<0,001). Buna göre, adayların ahlaki olgunluk ölçeğinden alınan puanları arttıkça ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları ölçeğinden aldıkları puan da artmaktadır. Benzer şekilde; ahlaki olgunlukları ile motivasyon (*rh*=0,482, p<0,001), planlama (*rh*=0,394, p<0,001) ve hakimiyet alt boyutları (*rh*=0,458, p<0,001) arasında da orta düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır. Ahlaki olgunluk ölçeğinden alınan puan arttıkça motivasyon, planlama ve hakimiyet olmak alt boyutlarından alınan puan da artmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada, 9 bölümde öğrenim görmekte olan ve bu bölümlerin 4. sınıfında okuyan 258 eğitim fakültesi öğretmen adayına ulaşılmıştır. Elde edilen veriler ışığında öğretmen adaylarının cinsiyet durumları, okumakta oldukları bölüm ile anne-baba eğitim durumları değişkenlerine göre ahlaki olgunluk düzeyleri ile ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları tespit edilmiştir. Adayların ahlaki olgunluk düzeyleri ile ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları arasında istatistiksel açıdan orta düzeyde pozitif bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Çalışmamızdaki bulgulara göre, adayların ahlaki olgunluk düzeyleri arttıkça ahlak eğitimine yönelik yeterlik algılarının da paralel olarak artış gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum adayların sahip oldukları ahlaki değerlerini eyleme dönüştürebilme konusundaki yeterliklerini göstermesi açısından araştırmamızda dikkate değer bir durum olarak yorumlanabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri yüksek olarak tespit edilmiştir. Bu bulguyu destekler bir nitelikte olan Aküzüm ve Saraçoğlu'nun (2022) çalışması da, öğretmen adaylarının yüksek ahlaki olgunluğa sahip olmalarını, yetiştirecekleri nesillere rol model olmaları ve onlara verecekleri ahlak eğitiminin temelini teşkil edecek olması açısından önemli bulmaktadır.

Araştırmamıza benzer olarak motivasyon, planlama ve hakimiyet boyutlarını öğretmen adayları çerçevesinde analiz eden çalışmalar bu boyutları çeşitli şekillerde tanımlamıştır. Ahlak eğitiminde motivasyon açısından üst düzeyde olmak, ahlaklı bireyler yetiştirme, ahlaki eylemlerde bulunma ve öğrencilerine evrensel ahlaki değerleri aktarabilmeye yönelik yeterlikte olma şeklinde ifade edilmektedir. Ahlak eğitiminde uygulanacak yöntem ve tekniklerin planlanması, karşılaşılan ahlaki sorunlar ile ilgili çözüm üretebilme becerisi, öğrencilerde olumlu ahlaki davranış değişiklikleri sağlayabilme ve eğitim öğretim sürecinde gerekli ön çalışmaların yapılabilmesi ise ahlak eğitiminde planlama boyutunu oluşturmaktadır. Hakimiyet boyutu ise, ahlak eğitimi verme konusunda kendine güvenme ve ahlaki değerleri vurgulama konusunda bilinçli olma olarak ifade edilmektedir (Aküzüm, Bilgiç ve Karabulut, 2023; Temli-Durmuş, 2016). Araştırmada ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları alt boyutları değerlendirildiğinde, motivasyon alt boyutu lehine bir farklılık bulunmuştur. Bu bağlamda araştırma sonuçlarımız değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarında motivasyon boyutunun yüksek çıkmasının nedeni olarak onların gelecekte öğrencilerini ahlaklı bireyler olarak yetiştirme konusunda motive etme, destekleme ve onlara farkındalık kazandırma gibi özelliklerinin kendilerinde daha baskın olmasından kaynaklandığı şeklinde ifade edilebilmektedir.

Ahlaki olgunluk düzeyinin nitelik ve niceliğinin belirlenmesinde cinsiyet faktörü önemlidir. Bu araştırmada katılımcıların ahlaki olgunluk düzeyi ile ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda, kadınların ahlaki olgunluk puan ortalamaları erkeklere oranla yüksek düzeyde seyretmektedir. Ahlaki olgunluk düzeyinin cinsiyet nezdinde farklılaşma nedeni olarak öğretmen adaylarının çevreye göre kendilerini ayarlamaları ve sosyal uyumları gibi konularda cinsiyetin aynı özellikleri yansıtmamasından ötürü farklılık gösterebileceğinden kaynaklandığı ifade edilebilir (Şengün, 2008). Yapılan araştırmalar da kadınların ahlaki olgunluk düzeylerinin erkeklerden yüksek olduğunu teyit eder niteliktedir (Bilgin, 2017; Kaya ve Aydın, 2011; Sarıçam vd., 2014; Şengün, 2008; Özyer, 2015). Ancak Çekin (2013), Dilmaç (1999), Efek, Sivrikaya ve Sadık (2018) ile Kılıç ve Sevinç'in (2020) çalışmaları, öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı yönünde bulgular elde etmiştir. Araştırmamızda, ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları alt boyutu olan motivasyon boyutunda ise kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı saptanmıştır. Araştırma bulgularına paralel olarak Çenesizoğlu (2019) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ahlak eğitimi yeterlik algılarını incelediği bir araştırmasında, motivasyon boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Elde edilen bu bulguların nedeni, kadınların toplumdaki ahlaki değer ve normlar konusunda merkezi rol üstlenmeleri ve erkeklere kıyasla daha yapıcı olmaları olarak gösterilebilir.

Katılımcıların ahlaki olgunlukları ile ahlak eğitimine yönelik yeterlik algılarının öğrenim görmekte oldukları bölümlere göre analiz edildiği araştırma sonuçlarına göre, adayların okumakta oldukları bölümleri, onların hem ahlaki olgunluk düzeylerini hem de ahlak eğitimine yönelik yeterlik algılarını farklılaştıran bir faktör olarak saptanmıştır. Buna göre Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri, diğer

branşlarda okumakta olan adayların ahlaki olgunluk düzeylerinden yüksek bulunmuştur. Bu farklılaşmanın nedeni olarak Türkçe öğretmenliği eğitiminde edebi türlerin incelenmesi çerçevesinde işlenen ahlaki muhakeme ve değer çatışmalarının öğretmen adaylarının ahlaki olgunluğa erişebilme kapasitesini arttırabilme durumu olarak gösterilebilir. Aynı zamanda edebiyattaki belli karakterlerin iç dünyasının betimlenerek empati yeteneğinin geliştirilmesi de Türkçe bölümünde okuyan adayların ahlaki olgunluk düzeyinin yüksek çıkmasını etkileyen faktörlerden biri olabilmektedir. Öğrenim görülen bölümün ahlaki olgunluk düzeyini anlamlı bir şekilde farklılaştırdığına dair tespitler Çekin (2013) ile Kaya ve Aydın'ın (2011) çalışmalarında da ifade edilmiştir. Ancak Adıgüzel (2017), Aydemir ve Kaya (2021), Özyer (2015) ile Sancak, Tabakoğlu ve Öz (2020) çalışmalarında, bölüm farklılığının öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığını tespit etmiştir. Aküzüm ve Saraçoğlu'na (2022) göre, Sosyal Bilimler alanlarına ait öğretim programlarında değerlere ilişkin daha fazla öğrenme çıktılarının olması, bu alanlarda öğrenim gören adayların ahlaki olgunluk düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda sosyal bilimler ile ilişkili bölümlerde okumakta olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin daha yüksek olduğu yorumlanabilir. Araştırmamızda eğitim fakültesi 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları değer ve karakter eğitimi çerçevesindeki derslerini tamamlayarak ahlaki değerler konusunda donanım sağlayan katılımcılardır. Bu bağlamda araştırmamızda bölümün, hem ahlaki olgunluğu hem de ahlak eğitimine yönelik yeterlik algılarını farklılaştıran bir unsur olarak görülmesi, katılımcı öğretmen adaylarının aldığı derslerden kaynaklı olabileceği şeklinde ifade edilebilir. Sancak, Tabakoğlu ve Öz (2020), öğrenim görülen bölüm değişkeninin bireyin ahlaki olgunluk düzeyine anlamlı bir etkisinin olmaması durumunu, ilgili bölümde verilen dersler ya da öğretim sürecinin ahlak eğitimi çerçevesinde sorgulanması gerektiğini ifade etmiştir. Araştırma bulguları göstermektedir ki, bireyin ahlaki gelişiminin sağlanabilmesi ve ahlaki değer ile farkındalığının arttırılabilmesi konusu, bireyin bölümde göreceği ahlaki bilgi ve deneyim ile mümkündür. Bu bağlamda eğitim fakültesi programları çerçevesinde her bölümün ahlak, karakter ve değer eğitimi içeren derslerle ilişkilendirilmesi uygun görülmektedir. Bu araştırma, öğretmen adaylarının yüksek ahlaki olgunluk düzeyine sahip olmalarının tek başına yeterli olmadığını, öğretmen yetiştirme programları bağlamında ahlak, değer ve karakter eğitimine yönelik derslerin içeriğinin adayların ahlak eğitimine ilişkin yeterlik algılarını arttırmadaki inancını güçlendirecek şekilde tasarlanması adına yol gösterici olması açısından önemli görülmektedir.

Katılımcıların ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları ise hakimiyet alt boyunda diğer bölümlere kıyasla anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Buna göre yine Türkçe öğretmenliği bölümünde okumakta olan adayların ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları, diğer bölümlerde okumakta olan adayların yeterlik algılarına kıyasla daha yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenliği bölümü özellikle millî, manevî ve kültürel değerlerin aktarımında rol oynayan mühim bir alan olmasından dolayı, değer aktarımı işlevini kuvvetlendirerek öğretmen adaylarının yüksek ahlaki yeterlik algısına sahip olmasına öncü olmaktadır. Bu durum ise Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan adayların hakimiyet boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmasını olağan kılmaktadır. Araştırma bulgularına benzer olarak Aküzüm, Bilgiç ve Karabulut (2023), okul öncesinde okumakta olan öğretmen adayları ile yaptığı bir çalışmasında, adayların ahlak eğitimi konusunda üst düzeyde bir algıya sahip olduklarını özellikle adayların motivasyon alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, öğretmen adaylarının anne-baba eğitim durumları ile ahlaki olgunluk düzeyleri ve ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları arasındaki farklılığın incelenmesi üzerinedir. Elde edilen sonuçlara göre anne eğitim durumları, adayların ahlaki

olgunluk düzeyleri ve yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Şengün (2008) lise öğrencilerini incelediği bir araştırmasında, öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyini, anne eğitim durumu ilkokul ve altı olan öğrencilerin lehine tespit ederek diğer eğitim durumlarına kıyasla daha yüksek bulmuştur. Elde edilen bu bulgunun nedeni olarak anne eğitim durumu düşük seviyede olan öğretmen adaylarının daha erken bir yaşta hayat mücadelesi vermesi ve çevresel zorluklarla karşılaşarak dayanışma, sorumluluk, vefa, azim gibi ahlaki değerlere daha fazla sahip olmasından ileri geldiği söylenebilir.

Araştırmada baba eğitim durumları, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerini etkileyen bir faktör olarak tespit edilmemişken, ahlak eğitimine yönelik yeterlik algılarını etkileyen bir faktör olarak tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan farklı olarak Bozkurt, Gök ve Aktaş (2019) çalışmalarında, baba eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin de yüksek düzeyde bulunduğunu tespit etmişlerdir. Özyürek ve Güler-Nehir (2021) ise araştırmamızın bulgularına paralel olarak bireylerin anne-baba eğitim durumları ile ahlaki olgunlukları arasında istatistiksel bir şekilde anlamlı farklılık bulmamıştır.

Araştırmada baba eğitim durumu ilkokul ve altı olan adayların ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları, üniversite ve üzeri olan adaylara kıyasla yüksek bulunmuştur. Buna göre baba eğitim durumu ilkokul ve altı olan adayların motivasyonları üniversite ve üzeri olan adaylardan, yine baba eğitim durumları ilkokul ve altı olan adayların hakimiyetleri ise eğitim düzeyi ortaokul olan adaylardan daha yüksek bulunarak anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Araştırmada ortaya çıkan bu bulgunun nedeninin, baba eğitim seviyesi düşük bir öğretmen adayının ailede var olmayan sosyal statüyü yükseltme çabası ve baba figürünün misyonunu yüklenerek babanın sorumluluğunu devralmaya çalışması şeklinde ifade edilebilir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının motivasyon ve hakimiyetlerinin yüksek düzeyde seyretmiş olduğu yorumlanabilir. Çenesizoğlu'nun (2019) araştırması, baba eğitim durumu ilkokul ve altı olan öğretmen adaylarının ahlak eğitimine yönelik yeterlik algılarını düşük bularak elde edilen araştırma bulguları ile çelişmektedir. Aküzüm, Bilgiç ve Karabulut (2023) ise elde edilen bulgulardan farklı olarak baba eğitim durumu değişkeninin öğretmen adaylarının ahlaki yeterlik algıları ile ilişkili olmadığını tespit ettiği araştırmasında babaların, çocuklarının ahlaki kimlik oluşumunda anne kadar yeterli etkiye sahip olmadığını yorumlamıştır. Ancak bu araştırmamızda ise elde edilen veriler ışığında baba eğitim durumu, katılımcıların ahlak eğitimine yönelik yeterlik algılarını etkileyen bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Bireylerin sahip oldukları ahlaki değer ve nitelikler, anne-baba tutumlarının birer yansıması olarak görülmektedir (Şengün, 2015). Bu bağlamda anne ve babaların ahlak eğitimi konusundaki bilinç düzeyleri, çocuklarının gereken ahlaki olgunluğa erişebilmelerini sağlayan önemli bir unsur olmaktadır.

Araştırma, katılımcıların ahlaki olgunluk düzeyleri ile okumakta oldukları bölüm arasında anlamlı farklılık, ahlak ve karakter eğitimine yönelik yeterlik algıları ile cinsiyet, bölüm ve baba eğitim durumları değişkenleri arasında ise yine anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlar adayların ahlaki olgunluk durumları ile ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları arasında istatistiksel açıdan orta düzeyde pozitif bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir. Buna göre adayların ahlaki olgunluk düzeyinin yüksek olmasının, onların ahlak eğitimine yönelik yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediğini ve yeterlik algılarının bu minvalde yüksek bulunduğunu söylemek mümkün olmaktadır. Araştırma bulgularına göre adayların ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları ortalamalarının, ahlaki olgunluk düzeyi ortalamalarından düşük bulunması, adayların ahlak eğitimine ilişkin öğrenme-öğretme süreci hakkında bilgi sahibi olma, planlama ve yetkinleşme konusunda yeterli düzeyde olmadıklarını göstermesi açısından önemli bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Spencer (2024) çocuğun, yüksek ahlaki olgunluğa çok yavaş seyreden bir olgunlaşma süreci ile ulaştığını ifade etmektedir. Bu süreç içerisinde çocuğun ahlaki kural ve ilkeler konusundaki eksikliklerine sabır gösterebilmek ve onları ulaşmaları gereken ahlaki olgunluk düzeyine getirebilme konusunda çaba sarf etmek, çocuğun yetişkin tarafından azarlanma, tehdit ve yasaklama gibi olumsuz davranışlarla karşılaşmasına engel olmaktadır. Bu minvalde çocukları ahlaki olgunluğa eriştirebilecek en önemli gücün nitelikli bir ahlak eğitiminden geçtiği muhakkaktır. Araştırma, bireyin neyin doğru olduğunu bilmesi yani ahlaki olgunluğa erişmesi durumu ile bir şeyi yapabileceğine inanma konusunda yeterli hissetme arasındaki farkı vurgulaması açısından dikkate değer görülmektedir. Bu bağlamda araştırmamız, öğretmen adaylarının ahlaki eylemlerle ilgili yapılması gerekenin ne olduğunu bilerek yüksek ahlaki olgunluk gösterebildiklerini göstermektedir. Ancak ahlaki yeterliğe erişebilmenin ise sınıfta bu ahlaki değer ve ilkeleri öğrencilerine nasıl öğretebileceklerine ilişkin pedagojik beceriler kazanarak gerçekleştirebileceklerinin önemini vurgulaması açısından özgün bir çalışma olmaktadır. Bu doğrultuda araştırma sonuçları çerçevesinde geliştirilen öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ve ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları farklı demografik değişkenler ile incelenebilir.
2. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve üniversite öğretim elemanlarının ahlak eğitimine yönelik yeterlik algıları üzerine nitel araştırmalar planlanarak daha ayrıntılı veriler elde edilebilir ve bu bağlamda ahlak eğitimine ilişkin sürecin nasıl planlanabileceğine dair fikirleri alınabilir.
3. Eğitim fakülteleri programlarına öğretmen adaylarının ahlak eğitimi dersi verebilme potansiyelini güçlendirecek simülasyonlar, sınıf ortamında mentorluk gibi uygulamalar eklenerek planlamalar yapılabilir.
4. Ahlak ve değer eğitimine yönelik konular, alan eğitimi dersleri ile özel öğretim yöntemleri derslerine entegre edilerek adaylara ahlaki değerleri nasıl öğretebileceklerine ilişkin stratejiler öğretilebilir.
5. Öğretmen adaylarının, disiplinler arası alanlardaki öğrencilerle bir araya gelerek ahlak ve etiği konu edinen ortak projeler geliştirmeleri teşvik edilebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci yazar, araştırma konusu ile ilgili fikir verme, denetleme ve danışmanlık sürecini gerçekleştirip veri toplama aşamalarını yürütmüştür. İkinci yazar, alan yazın tarama sürecini tamamladıktan sonra veri toplama ve veri analiz sürecini gerçekleştirip makale yazımının tüm aşamalarını yürütmüştür. Tüm yazarlar makalenin yazımına katkıda bulunmuş ve çalışmanın son hali birlikte değerlendirilmiştir. Makale yazım süreci birinci ve ikinci yazar onayı ile tamamlanmıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynakça

Adıgüzel, A. (2017). Üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile genel özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 5*(1), 1-16.

Akdeniz, M. (2023). Ahlak eğitiminde ailenin rolü. *Balıkesir İlahiyat Dergisi* (18), 209-226.

Aksakal, İ. (2021). Durkheim' in ahlak eğitimi ve ideal vatandaş modeli. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (42), 511-529. https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.860945

Aküzüm, C. ve Saraçoğlu, M. (2022). Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile değer öğretimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 20*(43), 169-197. https://doi.org/10.34234/ded.1097329

Aküzüm, C., Bilgiç, Z. ve Karabulut, R. (2023). Okul öncesi öğretmen adaylarının ahlak eğitimine yönelik yeterlilik algıları. *Eğitim Yansımaları, 7*(2), 35-50.

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

Ay, M. F. (2020). Ahlaki olgunluk ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bilimname,* (43), 349-364. https://doi.org/10.28949/bilimname.669957

Aydemir, A. ve Kaya, M. (2021). Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *On dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (50), 679-711. https://doi.org/10.17120/omuifd.841313.

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

Bozkurt, B., Gök, D. ve Aktaş, H.İ. (2019, 26-27 Nisan). Ortaokul öğrencilerinin ahlaki olgunluklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. M. Kılıç ve M. Eraslan (Ed.). *6. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi Eğitim Bilimleri Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde (s. 365-375). Asos Yayınevi Gaziantep. ISBN: 978-605-7602-64-0.

Bozkurt, E. (2015). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e örgün eğitim kurumlarında ahlâk eğitimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (25), 91-120.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem: Ankara.

Campbell, E. (2004) Ethical bases of moral agency in teaching, *Teachers and Teaching: theory and practice*, *10*(4), 409-428. https://doi.org/10.1080/1354060042000224142

Can, A. (2020). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (9. bs.). Pegem Akademi.

Çekin, A. (2013). Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(3), 1035-1048. https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/155860/ogretmen-adaylarinin-ahlaki-olgunluk-duzeyleri

Çenesizoğlu, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ahlak eğitimine yönelik yeterlik algı ve görüşlerinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi].

Çinemre, S. (2013). Bir ahlak eğitimcisi olarak Lawrence Kohlberg. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 22*(1), 143-164.

Dağcı, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin ahlak algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Amasya İlahiyat Dergisi Amasya Theology Journal*, (17), 431-464. https://doi.org/10.18498/amailad.996396.

Demirkaya, A. ve Akto, A. (2022). Kohlberg'in ahlak gelişimi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 9* (33), 269-286. 10.29228/INESJOURNAL.66150

Dewey, J., & Oğuzkan, A. F. (1976/2019). Okulda ahlak eğitimi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, *9*(1), 117-123.https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000458

Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması.* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi].

Efek, E., Sivrikaya, Ö. ve Sadık, R. (2018). Spor bilimleri alanında okuyan üniversite öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyleriyle spor tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR), 5*(29), 3895-3903. https://doi.org/10.26450/jshsr.828

Hardy, S.A. & Walker, L.J. (2014). Moral ıdentity as moral ıdeal self: links to adolescent outcomes, *Developmental Psychology*, *50*(1), 45-57. 10.1037/a0033598

Hart, D. & Carlo, G. (2005). Moral development in adolescence*. Journal of Research on Adolescence*, *15*(3), 223–233. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2005.00094.x

Karaca, M. (2020). Felsefe grubu öğretmeni adaylarinin "ahlak" kavramina ilişkin algilarinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* (49), 73-85.

Karagözoğlu, N. (2018). Anne-babaların ahlak ve ahlak eğitimine ilişkin görüşleri*. Education Sciences, 13*(4), 132-151. http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2018.13.4.1C0685

Karasar, N. (2000). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, M. ve Aydın, C. (2011). Üniversite öğrencilerinin dini inanç ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *On dokuz Mayıs Üniversitesi* İlahiyat Fakültesi Dergisi, *30*(30), 15-42. https://doi.org/10.17120/omuifd.62144

Kılıç, F. ve Sevinç, M. (2020). Bilim ve sanat merkezi (BİLSEM) öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 6*(1), 108-124. https://doi.org/10.24289/ijsser.715750

Kılıç, R. (1992). *Ahlakın dini temeli.* Ankara TDV Yayınları.

Kohlberg, L. (1975). Moral education for a society in moral transition. Educational Leadership, 33(1), 46-54. https://www.proquest.com/docview/1290236341/?sourcetype=Scholarly%20Journals

Kürüm, B. (2021). *Kimlik kavramına ahlaki bir bakış: ahlaki kimlik ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi].

Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education, *Journal of Moral Education*, *25*(1), 93-100, https://doi.org/10.1080/0305724960250110

Mathieson, K. (2003). Elements of moral maturity. *Journal of College and Character, 4*(5), 1-7. DOI: 10.2202/1940-1639.1356

Mutlu, Ş. ve Karaağaç-Cingöz, Z. (2020). Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin öznel iyi oluş ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Kalemname 5*(9), 101-118.

Onat-Kocabıyık, O. (2014). Benlik ve ahlaki kimlik. *Değerler Eğitimi Dergisi, 12*(27), 261-280.

Özyer, H. (2015). *Öğretmen adaylarının narsistik kişilik özelikleri ve ahlaki olgunluk düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi].

Özyürek, A. ve Güler-Nehir, G. (2021). Ergenlerde ahlaki olgunluk, aile aidiyeti ve ergen-ebeveyn ilişkilerinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *10*(1), 247-265. http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/60435/831241

Reimer, K.S. & DeWitt Goudelock, B.M. & Walker, L.J. (2009) Developing conceptions of moral maturity: traits and identity in adolescent personality, *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice, 4*(5), 372-388, http://dx.doi.org/10.1080/17439760902992431

Sancak, S., Tabakoğlu, M. ve Öz, A. (2020). Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri. *Bilimname,* (41), 301-320. https://doi.org/10.28949/bilimname.669058

Sarıçam, H., Çelik, İ., Arıcı, N. ve Kaya, M. M. (2014). Ergenlerde insani değerler ve ahlaki olgunluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnternational Journal of Human Sciences.* 11(1), 1325-1342. 10.14687/ijhs.v11i1.2888

Spencer, H. (2024). *Zihin, ahlak ve beden eğitimi.* (M.M. Ertegün, Çev.). Pegem Akademi.

Şengün, M. (2007). Ahlaki gelişimin psiko-sosyal dinamikleri. *On dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 23*(23), 201-221. https://doi.org/10.17120/omuifd.23424.

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

Şengün, M. ve Kaya, M. (2008). Ahlaki olgunluk ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *24,* 24-25. https://doi.org/10.17120/omuifd.36247.

Şengün, M. (2013). Anne baba tutumuna göre lise öğrencilerinin ahlâki olgunluk düzeyleri. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 12*(23), 203-215.https://doi.org/10.14395/jdiv60

Şengün, M. (2015). Anne babanın mesleğine ve ekonomik düzeyine göre gençlerde ahlaki olgunluk. 4, *İlahiyat Tetkikleri Dergisi, 2*(44), 213-225. https://doi.org/10.29288/ilted.308480

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making Sense of Cronbach's Alpha. International Journal of Medical Education, 2, 53-55.

Tekin, İ. (2017). Ahlaki olgunluk kavramı üzerine kuramsal bir çözümleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(5), 2275-2298. https://doi.org/10.15869/itobiad.337409

Temli, Y. Şen, D. ve Akar, H. (2013). İlköğretim okulu öğretmen adaylarının ahlak ve ahlak eğitimi algıları ve tanımları. *Education and Science, 38*(168), 199-214.

Temli-Durmuş, Y. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ahlâk eğitimine yönelik yeterlik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(10), 205-216.

Türk Dil Kurumu [TDK]. https://sozluk.gov.tr// (ocak, 2025)

Ulusoy, K. (2021). *Karakter, değerler ve ahlak eğitimi.* (2.bs.). Pegem Akademi.

Extended Abstract

Introduction

Moral maturity is defined as a character trait involving the conscientious adoption of moral values and the avoidance of behaviour that contradicts these values, both physically and mentally. A morally mature individual does not possess immoral qualities. However, they also view behaviour that does not align with moral values as contrary to human dignity (Şengün, 2008). In this context, it can be said that an individual's moral competence and possession of the most appropriate moral qualities are indicators of a high level of moral maturity (Özyürek & Güler-Nehir, 2021). Moral maturity can be attained through education (Bozkurt, Gök & Aktaş, 2019; Çekin, 2013; Mutlu & Karaağaç-Cingöz, 2020; Sancak, Tabakoğlu & Öz, 2020). In this context, considering the important role of teachers in the character and value development of students, this study aimed to understand teacher candidates' competence in moral education by determining their moral maturity levels and perceptions of competence in moral education, and revealing their ability to transform their affective goals related to moral values into behaviour.

This study aims to determine the moral maturity levels and perceptions of competence in moral education among teacher candidates undergoing undergraduate education, thereby revealing their ability to translate their moral values into behaviour.

Sub-objectives:

1. Are there significant differences in the levels of moral maturity and perceptions of competence in moral education of prospective teachers based on gender, department and parents' level of education?

2. Is there a significant relationship between prospective teachers' moral maturity and their perceptions of competence in moral education?

Method

A correlational survey model was used in this study. The study population consists of fourth-year teacher candidates enrolled at a state university in western Turkey during the 2023–24 academic year. The study group consisted of 258 teacher candidates studying in various departments within the Faculty of Education at this university. An appropriate sampling method was selected for the study. Thus, data were collected from individuals who were accessible and voluntarily participated in the study.

The 'Moral Maturity' scale, developed by Ay (2020), and the 'Perceptions of Competence in Moral Education' scale, developed by Temli-Durmuş (2016), were used to examine the relationship between teacher candidates' moral maturity and their perceptions of competence in moral education.

The research data were analysed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) programme. The analyses revealed that the data were normally distributed. The “Independent Samples T-Test” was used to compare two independent groups because the data came from a normal distribution and there were more than 30 observations. For more than two groups, the ANOVA test was used when the data came from a normal distribution and there were more than 30 observations, and the Kruskal–Wallis test was used when there were fewer than 30 observations. The Pearson correlation test was used to examine the relationship

between two numerical variables. For all tests, the statistical significance level was set at $p < 0.05$.

Findings

This study examined the relationship between teacher candidates' moral maturity levels and their perceptions of competence in moral education. A total of 258 teacher candidates in their fourth year from nine departments, including English, special education, science, Turkish, social studies, mathematics, preschool, classroom teaching and counselling and guidance, were surveyed. Based on the obtained data, the moral maturity levels and perceptions of competence in moral education of the teacher candidates were determined according to the variables of gender, department of study and parents' educational status. The findings of the study revealed a significant relationship between teacher candidates' moral maturity levels and their perceptions of competence in moral education.

Conclusion and Discussion

When evaluating the relationship between teacher candidates' levels of moral maturity and their perceptions of their own competence in moral education, it was observed that as the candidates' moral maturity increased, so did their perceived competence in moral education. According to Aküzüm and Saraçoğlu (2022), teacher candidates should have high moral maturity in order to serve as role models for future generations and provide effective moral education. The difference in moral maturity levels between women and men stems from their differing characteristics in terms of environmental adaptation and socialisation (Şengün, 2008). However, the research results revealed no statistically significant difference in moral maturity levels between male and female candidates. In the motivation dimension, a sub-dimension of perceived competence in moral education, a significant difference in favour of female teacher candidates was found. Consistent with the research findings, Çenesizoğlu (2019) also identified a significant gender difference in favour of women in the motivation dimension in a study examining the perceived competence in moral education of social studies teacher candidates. Prospective teachers studying in the Turkish Language Teaching Department were found to have a higher perception of their competence in moral education, in terms of both moral maturity levels and the mastery dimension, than prospective teachers studying in other departments. Studies by Çekin (2013) and Kaya and Aydın (2011) have also indicated that the department in which students are enrolled significantly affects their level of moral maturity. According to Aküzüm and Saraçoğlu (2022), the presence of more learning outcomes related to values in social sciences curricula has a positive effect on the moral maturity levels of candidates studying in these fields. Therefore, it can be concluded that students studying in social science departments have higher levels of moral maturity. Another finding of the research examined the difference between teacher candidates' parents' educational status and their levels of moral maturity and perceived competence in moral education. According to the results, parental educational status does not create a statistically significant difference in candidates' moral maturity levels or their perceived competence in moral education. However, Şengün's (2008) study found that high school students whose mothers had an elementary school education or below had a higher moral maturity level than students whose mothers had a university education or above. Candidates whose fathers had an educational background of elementary school or below were found to be significantly more motivated and competent than

candidates whose fathers had a middle or university education. However, Çenesizoğlu (2019) contradicts these findings, reporting that teacher candidates whose fathers had an elementary school education or below had low perceptions of their moral education competence. Aküzüm, Bilgiç and Karabulut (2023), on the other hand, found that the educational status of fathers was not related to teacher candidates' perceptions of moral competence. They interpreted this to mean that fathers do not have as much influence as mothers in forming their children's moral identity. Nevertheless, this study found that the father's educational status was a factor affecting participants' perceptions of competence in moral education. The recommendations developed within the framework of the research results are as follows:

1. The moral maturity levels and perceptions of competence in moral education of teacher candidates can be examined in relation to various demographic variables.

2. Qualitative research can be conducted into the perceptions of teachers, school administrators and university faculty regarding their competence in moral education, in order to obtain more detailed data and gather ideas on how the moral education process can be planned.

3. Simulations and applications such as mentoring can be added to education faculty programmes to strengthen teacher candidates' potential to teach moral education courses.

4. Topics related to ethics and values education could be incorporated into subject-specific and teaching methods courses to equip candidates with strategies for teaching moral values.

5. Encourage teacher candidates to develop joint projects on ethics and morality by bringing together students from interdisciplinary fields.

Contribution Rate of the Researchers

The first author contributed ideas relating to the research topic and oversaw the consultation and supervision processes. They also conducted the data collection stages. The second author completed the literature review, conducted the data analysis and wrote the article. All authors contributed to writing the article and evaluated the final version of the study together. The article was finalised with the approval of the first and second authors.

Statement of Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflicts of interest with any institution or person within the scope of this study.