T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AHLAKİ OLGUNLUK DÜZEYLERİ VE ÖZYETERLİLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Mehtap BERBER KOZ

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2024

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AHLAKİ OLGUNLUK DÜZEYLERİ VE ÖZYETERLİLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

EXAMİNATİON OF PRE-SERVİCE TEACHERS' MORAL MATURİTY LEVELS AND SELF-EFFİCACY PERCEPTİONS

Mehtap BERBER KOZ

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Sinan BOZKURT

İstanbul, 2024

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2024

ÖNSÖZ

Bu tezin hazırlanmasında bana rehberlik eden ve bilgi birikiminden faydalandığım değerli hocam Doç. Dr. Sinan Bozkurt'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, araştırmam boyunca desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Cengiz Karagözoğlu'na da minnettarım. Her iki hocamın yol göstericiliği ve akademik birikimi, bu çalışmanın ortaya çıkmasında büyük bir rol oynamıştır.

Tez sürecinde bana her daim destek olan, sabır ve anlayışıyla yanımda olan sevgili eşim Ali Nail Koz'a ve hayatıma kattığı mutlulukla bana güç veren oğlum Ali Altan Koz'a teşekkürü borç bilirim. Onların varlığı, bu zorlu süreci daha anlamlı ve katlanılabilir kılmıştır.

Bu çalışmanın akademik gelişime katkı sağlamasını diler, emeği geçen herkese bir kez daha teşekkür ederim.

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

…./…./….

(İmza)

Mehtap BERBER KOZ

ONAY

Mehtap BERBER KOZ tarafından hazırlanan "**Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ve Özyeterlilik Algılarının İncelenmesi**" konulu bu çalışma, …/…/2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda; ……. üniversitelerinde görevli tez danışmanı ve öğretim üyelerinden oluşan jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ i
ETİK BEYANI ii
ONAY iiii
İÇİNDEKİLER v
TABLO LİSTESİ viii
ÖZET viiii
ABSTRACT x
1.GİRİŞ 1
1.1. Araştırmanın Konusu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 1
1.3. Araştırmanın Önemi 2
1.4. Araştırmanın Soruları 3
1.5. Araştırmanın Hipotezleri 3
1.6. Sınırlılıklar 4
1.7. Sayıltılar 4
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE 5
2.1. Ahlak ve Ahlaki Olgunluk 5
2.1.1. Ahlak kavramı 5
2.1.2. Ahlakın temeli 6
2.1.3. Ahlak gelişim kuramları 7
2.1.3.1. Psikanalitik kurama göre ahlaki gelişim 8
2.1.3.2. Sosyal bilişsel kuramına göre ahlaki gelişim 10
2.1.3.3. Bilişsel gelişim kuramına göre ahlaki gelişim 11
2.1.4. Ahlak ve eğitim 12
2.1.5. Ahlaki olgunluk 14
2.1.6.Ahlaki olgunluk düzeyi ile ilgili yapılan araştırmalar 14
2.2. Öz-yeterlilik 15
2.2.1. Öz-yeterlik kavramı 16
2.2.2. Öz-yeterlik kaynakları 17
2.2.2.1. Performans başarıları/doğrudan deneyimler 18
2.2.2.2. Dolaylı yaşantılar / başkalarının deneyimleri 18

2.2.2.3. Sözel/sosyal ikna *19*
2.2.2.4. Duygusal ve fiziksel durum 19
2.2.3. Öz-yeterliği etkileyen süreçler 19
2.2.3.1. Bilişsel süreç *19*
2.2.3.2. Motivasyonel/güdüsel süreç *20*
2.2.3.3. Duyusal süreç *21*
2.2.3.4. Seçim süreci *21*
2.2.4.Öz-yeterliliğin önemi 22
2.2.5.Öz-yeterlilikleri yüksek ve düşük olan bireylerin özellikleri ..... **Error! Bookmark not defined.**
2.2.6. Öz-yeterlilik ile ilgili yapılan araştırmalar 24
3. YÖNTEM ..... **Error! Bookmark not defined.**
3.1. Araştırma Modeli ..... **Error! Bookmark not defined.**
3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar ..... **Error! Bookmark not defined.**
3.3. Veri Toplama Araçları ..... **Error! Bookmark not defined.**
3.4. Verilerin Toplanması ..... **Error! Bookmark not defined.**
3.5. Verilerin Analizi ..... **Error! Bookmark not defined.**
4. BULGULAR 31
4.1. Tanımlayıcı Analiz Bulguları 31
4.1.1. Katılımcıların demografik verilerine ilişkin bulgular 31
4.1.2. Normallik ve güvenirlilik analizi 32
4.2. Çıkarımsal Analiz Bulguları 32
4.3. Hipotezlerin Değerlendirilmesi 47
5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER 48
5.1. Tartışma 48
5.2. Sonuç 55
5.3. Öneriler 57
6. KAYNAKLAR 59
EKLER ..... **Error! Bookmark not defined.**
Ek-1 Genel Öz-yeterlilik Ölçeği İzni ..... **Error! Bookmark not defined.**
Ek-2 Ahlaki Olgunluk Düzeyi Ölçeği İzni ..... **Error! Bookmark not defined.**
Ek-3 Etik Kurul Onayı ..... **Error! Bookmark not defined.**
ÖZGEÇMİŞ ..... **Error! Bookmark not defined.**

TABLO LİSTESİ

Tablo 4. 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri 31
Tablo 4. 2. Normallik ve Güvenilirlik Analizi 32
Tablo 4. 3 Değişkenlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler ..... **Error! Bookmark not defined.**
Tablo 4. 4 Ahlaki Olgunluk, Öz-Yeterlilik Alt Boyutları, Yaş ve Cinsiyet Değişkenleri Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları 34
Tablo 4. 5 Regresyon Modelleri için Varyans Analizi (ANOVA)..... 37
Tablo 4. 6 . Regresyon Katsayıları ve Çoklu Doğrusal Bağlantı İstatistikleri Tablosu 38
Tablo 4. 7 Öğretmenlik Branşlarına Göre Ahlaki Olgunluk ve Öz-yeterlilik (Başlama, Yılmama ve Sürdürme Çabası) Değişkenlerinin Dağılımı..... 39
Tablo 4. 8 Öğretmenlik Branşlarına Göre Ahlaki Olgunluk, Başlama, Yılmama ve Sürdürme Çabası Değişkenlerinin ANOVA Sonuçları 40
Tablo 4. 9 Ahlaki Olgunluk ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Aldığı Öğretmenlik Branşı Değişkenine Ait Tukey HSD Post Hoc Testi 41
Tablo 4. 10 Öz-yeterlilik Başlama Alt Boyutu ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Aldığı Öğretmenlik Branşı Değişkenine Ait Tukey HSD Post Hoc Testi..... 42
Tablo 4. 11 Öz-yeterlilik Yılmama Alt Boyutu ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Aldığı Öğretmenlik Branşı Değişkenine Ait Tukey HSD Post Hoc Testi..... 43
Tablo 4. 12 Öz-yeterlilik Sürdürme Çabası Alt Boyutu ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Aldığı Öğretmenlik Branşı Değişkenine Ait Tukey HSD Post Hoc Testi 44
Tablo 4. 13 Cinsiyete Göre Ahlaki Olgunluk, Başlama, Yılmama ve Sürdürme Çabası Değişkenlerinde Anlamlı Farkların Tespitine Yönelik Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları..... 45
Tablo 4. 14 Yaş, Ahlaki Olgunluk, Başlama, Yılmama ve Sürdürme Çabası Değişkenleri Arasındaki Pearson Korelasyonları 45

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AHLAKİ OLGUNLUK DÜZEYLERİ VE ÖZ-YETERLİLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Kişilerin, yaşadıkları zaman dilimine göre hareket etmeleri için yüksek özgüvene sahip, kendini anlatabilen, olumlu tutum geliştirebilen ve yeni ürünler ortaya koyabilen kişiler olarak yetiştirilebilmesi lazımdır. Öz-yeterlik, bireyin çevresinde olup bitenler üzerinde etkili olabilecek biçimde bir edimi başlatıp sonuç alıncaya kadar sürdürebileceğine olan inancı, bir eylemin planlanması, gerekli becerilerin farkında olunması ve örgütlenmesi, zorluklarla birlikte elde edilecek kazançların gözden geçirilmesi olarak tanımlanmıştır. Ahlaki olgunluk ise, ahlaki duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranış bakımından yetkin ve zirvede olma durumu ve bu duruma en zengin, gerekli ve dolgun anlamını veren ahlaki niteliklerin toplamını ifade eder. Ahlaki olgunluğa sahip bir bireyin güvenilir, sorumlu, saygılı, adil, kendini kontrol edebilen, empati yeteneği gelişmiş iyi bir insan ve tüm bunların ötesinde kanunlara ve kurallara uyan iyi bir vatandaş olması beklenir. Başka bir ifade ile ahlaki olgunluk bireyin duygu, düşünce, tutum ve davranışlarında ahlaka uygunluk açısından yüksek bir seviyede olması olarak ifade edilebilir.

Ahlaki olgunluk kavramı özellikle eğitim ile ilişkili olarak öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasında bir rol model olan öğretmenlik mesleğinde daha da önem kazanmaktadır. Bireyin ahlaken olgun bir kişi haline gelmesinde iyi bir eğitim alması önem arz etmektedir. Birey ve toplumların ahlaki gelişmesinde en önemli faktör hiç şüphesiz eğitimdir. Bu alanda uğraş veren öğretmenler ise, öğrencilerin davranışlarını değiştiren ve geliştiren kişiler olarak, eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurlarıdır. Bir eğitim sisteminin başarısı, o sistemi hayata geçirip, uygulayacak olan öğretmenin başarısından ayrı tutulamaz. Öğretmenlik; bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutları olan, profesyonel statüde bir meslektir. Alanyazına bakıldığında yine Öz-yeterlilik ile ilgili araştırmalar da daha çok öğretmenler üzerine yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda literatür taraması ve önceki yapılan çalışmalarda göz önünde bulundurularak konu belirlenmiş ve çalışmanın amacı çeşitli branşlardaki öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ve öz-yeterlilik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında ise bu iki kavramın beraber incelendiği

araştırmalara rastlanamaması araştırmanın literatüre kazandıracağı değer açısından önem taşımakta ve çalışmanın özgün değerini ortaya koymaktadır. İncelenen çalışmalar neticesinde ahlaki olgunluğun, bireyin etik davranışlarından, kararlarından ve genel ahlaki duruşundan etkilenen bir kavram olduğu sonucuna ulaşılmış, çalışmada bağımlı değişken olarak seçilmesi daha anlamlı olacağı düşünülmüştür.

Çalışmada Ahlaki olgunluk düzeyi ölçeği ve genel öz-yeterlilik ölçeği kullanılacak olup, araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde çeşitli branşlarda okuyan öğretmen adayları, Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde okuyan öğretmen adayı ve İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Spor Bilimleri Fakültesinde okuyan öğretmen adayları oluşturmuştur. 2022-2023 öğrenim yılı Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde toplam kayıtlı 6402 öğretmen adayı ve Spor Bilimleri Fakültesinde ise 279 öğretmen adayı bulunmaktadır. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Spor Bilimleri Fakültesinde ise 225 öğretmen adayı bulunmaktadır. Buna göre çalışmaya katılacak olan katılımcılar listelenebilir olduğundan basit seçkisiz (rastgele) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz (rastgele) örnekleme formülüne (Kadıoğlu, T.Y) göre %95 güven aralığı ve a=0,05 hata payı ile 6906 kişiden oluşan bir evrenden elde edilecek minimum örneklem sayısı 384 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda yaklaşık 384 üstü kişiye ulaşmak hedeflenmiştir.

Anahtar kelimeler: Ahlaki Olgunluk Düzeyleri, Öz-yeterlilik Algısı, Öğretmen Adaylarında Ahlaki Olgunluk, Öğretmen Adaylarında Öz-yeterlilik Algısı

ABSTRACT

INVESTİGATİON OF THE RELATİONSHİP BETWEEN PRE-SERVİCE TEACHERS' MORAL MATURİTY LEVELS AND SELF-EFFİCACY PERCEPTİONS

In order for people to act according to the time period they live in, they need to be raised as individuals who have high self-confidence, can express themselves, develop a positive attitude and produce new products. Self-efficacy has been defined as an individual's belief that he or she can initiate and continue an action in a way that will be effective on what is happening around him, planning an action, being aware of and organizing the necessary skills, and reviewing the gains to be gained with difficulties. Moral maturity, on the other hand, refers to the state of being competent and at the top in terms of moral emotion, thought, judgment, attitude and behavior, and the sum of the moral qualities that give this situation its richest, necessary and fullest meaning. An individual with moral maturity is expected to be a reliable, responsible, respectful, fair, self-controlled good person with developed empathy skills, and above all, a good citizen who obeys the laws and rules. In other words, moral maturity can be expressed as a high level of morality in the feelings, thoughts, attitudes and behaviors of the individual.

The concept of moral maturity becomes particularly important in the teaching profession, which serves as a role model in instilling desired behaviors in students, especially in relation to education. Receiving a good education is crucial for an individual to become a morally mature person. Undoubtedly, education is the most important factor in the moral development of individuals and societies. Teachers, who work in this field, are indispensable components of the education system, as they are the ones who change and develop students' behaviors. The success of an education system cannot be separated from the success of the teachers who implement and carry out that system. Teaching is a profession with individual, social, cultural, scientific, and technological dimensions, and holds a professional status. When looking at the literature, it is observed that research on self-efficacy has predominantly been conducted on teachers. In this context, based on the literature review and previous studies, the topic was selected, and the aim of the study was determined as examining the relationship between moral maturity levels and self-efficacy perceptions of prospective teachers from various fields. Upon reviewing the studies, the fact that no research has been found that examines these two concepts together highlights the value that this study will contribute to the literature and emphasizes its originality. The

reviewed studies suggest that moral maturity is a concept influenced by an individual's ethical behavior, decisions, and overall moral stance. Therefore, it was deemed more meaningful to select it as the dependent variable in this study.

In this study, the Moral Maturity Scale and the General Self-Efficacy Scale will be used, and the population of the research consists of prospective teachers in the province of Istanbul. The sample of the study includes prospective teachers from various departments of Marmara University Atatürk Faculty of Education, Marmara University Faculty of Sport Sciences, and Istanbul University-Cerrahpaşa Faculty of Sport Sciences. For the 2022-2023 academic year, there are a total of 6,402 prospective teachers registered at Marmara University Atatürk Faculty of Education and 279 prospective teachers at the Faculty of Sport Sciences. Additionally, there are 225 prospective teachers at Istanbul University-Cerrahpaşa Faculty of Sport Sciences. Since the participants for this study are identifiable, the simple random sampling method was employed. Based on the simple random sampling formula (Kadıoğlu, T.Y.), with a 95% confidence interval and a margin of error of $\alpha = 0.05$, the minimum sample size for a population of 6,906 was calculated to be 384. In this context, the aim was to reach over 384 participants.

Keywords: Levels of moral maturity,perception of self-efficacy, moral maturity in teacher candidates, perception of self-efficacy in teacher candidates

1.GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Konusu

Birçok nesil boyunca ahlak, toplumsal ilişkilerin tanımlanmasında ve geliştirilmesinde önemli bir rol oynamıştır ve sosyal bilimler ahlak bilimleri olarak adlandırılmıştır. Ahlakın konusu insan davranışlarıdır. Ancak bu, her insan davranışı değil, kişinin isteyerek, bilinçli bir şekilde gerçekleştirdiği, iyi ya da kötü olarak değerlendirilen ve toplumda uyulması gereken kurallara uygun olan davranışlardır (Aydın, 2011). Freud, bu kurallara uyma meselesini süperego ile ilişkilendirmiş; iyiyi ve kötüyü, doğruyu ve yanlışı dürtüsel tatminle açıklamış, süperegoya ait öncülleri korku ve utanç olarak ifade etmiş ve bireyin sorumluluk duygusunu ve ahlaki değerlerini süperego ile açıklamıştır (Freud, 2016). Ahlak konusu ele alındığında, utanç ve yasa korkusu gibi kavramlar akla gelebilir. Ancak ahlak kavramını korkudan ziyade bireyin kişilik yapısıyla özdeşleştirmek daha sağlıklı sonuçlar üretebilir. Bu davranışların bireyin kişilik yapısıyla özdeşleşmesi, kişinin ahlaken erdemli olmasını sağlarken, aynı zamanda kötü eylemlerden kaçınarak birbirlerinden farklı olmalarını da mümkün kılabilir (İbni Haldun, 2016). Ahlakı, zorla kurallara uymaktan ziyade, bilinçli ve gönüllü olarak davranmak şeklinde açıklamak daha doğru olacaktır. Bireyin kendi iradesini ortaya koyarak sergilediği bu davranışlar, doğumdan itibaren sosyal çevrenin sürekli etkisi ve eleştirisiyle gelişen duygulardır. Birey, çevresinden aldığı tepkiler doğrultusunda belirlediği davranışlar hakkında ilk izlenim ve bilgileri kullanarak ahlaki davranışlar ve kurallar oluşturur. Ahlak, tarihin belirli bir döneminde bir bireyin ya da topluluğun eğilimleri, düşünceleri, inançları, gelenekleri, alışkanlıkları, emirleri, normları ve yasaklarının gerekliliklerine göre düzenlenmiş geleneksel yaşam biçimidir (Özlem, 2015). Bandura (1977), bireylerin, ulaşmak istedikleri hedef doğrultusunda kendi özelliklerini başarılı bir şekilde uygulayabileceklerine dair düşüncelerini "Öz-Yeterlik İnançları" olarak adlandırmıştır. Öz-yeterlik, bireylerin karşılaştıkları olası olaylarla başa çıkmak için yapmaları gereken davranışları yapıp yapamayacaklarına dair bir durumdur. Eğer bireyin bu durumu olumlu ise, gerçekleştireceği davranışların sonuçları başarıya ulaşacak şekilde planlanır. Bu durum olumsuz ise, kaygı düzeylerinde bir artış olacak ve başarısızlığa giden bir yol açılacaktır (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004).

Öğrencilerin verilen eğitim sonucunda istenilen seviyeye ulaşabilmesi için öğretim pozisyonundaki bireylerin bazı alanlarda alanın gerektirdiği yetkinliklere sahip olması

gerekmektedir. Bugün oldukça sık kullanılmaya başlanan öğretmen yeterliliği kavramı, eğitimini aldığı alanda öğretmen adaylarının sahip olması gereken bilgi ve gerekli beceriler açısından birçok eğitimci tarafından içselleştirilmiş bir kavramdır (Kuran ve Türkoğlu, 2002).

1.2. Araştırmanın Amacı

Ahlak kavramı, toplum içerisindeki insanların her türlü davranışlarını ve diğer insanlarla olan ilişkilerini düzenlemek amacıyla ortaya konmuş ilke, kural ve uygulamaların bütünü olarak tanımlanmaktadır (Erdem, 2003). Öz-yeterlik kavramı ise, bireyin etrafında olup bitenler üzerinde etkisi olacak bir eylemi başlatabileceğine ve bu eylemi sonuç alana kadar sürdürebileceğine olan inancı, bir eylemi planlama, gerekli becerilerin farkında olma ve onları organize etme, zorluklara rağmen elde edilecek kazanımları gözden geçirme olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1994). Hunt'a (2010) göre öz-yeterlik, bireyin herhangi bir davranışla ilgili kendi yorumlarını ve değerlendirmelerini de içermektedir. Bu tanımla birlikte, toplumda bir bilim dalını, sanatı, tekniği veya belirli bir bilgiyi öğretme mesleğini benimsemiş olan öğretmenler ve öğretmen adaylarının, meslekleri gereği yüksek düzeyde bir öz-yeterlik algısına sahip olmalarının ve toplum tarafından onaylanan ve kabul edilen bir ahlaki olgunluk düzeyine sahip olmalarının beklendiği söylenebilir (Kuran ve Türkoğlu, 2002). Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile öz-yeterlik algılarını incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu konuyla ilgili yapılan çeşitli araştırmalarda ahlaki olgunluk düzeyi ve öz-yeterlilik algısı ayrı ayrı ele alındığı çalışmalara literatürde rastlanılmasına rağmen, ikisi arasındaki ilişkinin detaylı şekilde incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu eksikliğin giderilmesi konusunda çalışma önem arz etmekte ve gelecekte bu konuda yapılacak çalışmalara katkı sağlayabilecek nitelikte bir kaynak olacağı düşünülmektedir. Araştırma bu konuda sorulacak sorulara yanıt olabilmesi sebebiyle alanyazına katkı sağlaması hedeflenmektedir.

1.4. Araştırmanın Soruları

Bu araştırmanın ana problem cümlesi:

1. Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk ve öz-yeterlilik algı düzeyleri "Cinsiyet, Yaş ve Eğitim Aldığı Öğretmenlik Branşı" değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları, ahlaki olgunluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip midir? olarak belirlenmiştir.

1.5. Araştırmanın Hipotezleri

H1. Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk ve öz-yeterlilik algı düzeyleri "Cinsiyet" değişkenine göre farklılık göstermektedir.

- ✓ **H1a:** Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri "Cinsiyet" değişkenine göre farklılık göstermektedir.
- ✓ **H1b:** Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik Başlama algı düzeyleri "Cinsiyet" değişkenine göre farklılık göstermektedir.
- ✓ **H1c:** Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik Yılmama algı düzeyleri "Cinsiyet" değişkenine göre farklılık göstermektedir.
- ✓ **H1d:** Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik Sürdürme Çabası algı düzeyleri "Cinsiyet" değişkenine göre farklılık göstermektedir.

H2. Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk ve öz-yeterlilik algı düzeyleri "Yaş" değişkenine göre farklılık göstermektedir.

- ✓ **H1a:** Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri "Yaş" değişkenine göre farklılık göstermektedir.
- ✓ **H2b:** Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik Başlama algı düzeyleri "Yaş" değişkenine göre farklılık göstermektedir.
- ✓ **H2c:** Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik Yılmama algı düzeyleri "Yaş" değişkenine göre farklılık göstermektedir.
- ✓ **H2d:** Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik Sürdürme Çabası algı düzeyleri "Yaş" değişkenine göre farklılık göstermektedir.

H3. Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk ve öz-yeterlilik algı düzeyleri "Eğitim Aldıkları Öğretmenlik Branşı" değişkenine göre farklılık göstermektedir.

- ✓ **H3a:** Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri "Eğitim Aldıkları Öğretmenlik Branşı" değişkenine göre farklılık göstermektedir.
- ✓ **H3b:** Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik Başlama algı düzeyleri "Eğitim Aldıkları Öğretmenlik Branşı" değişkenine göre farklılık göstermektedir.
- ✓ **H3c:** Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik Yılmama algı düzeyleri "Eğitim Aldıkları Öğretmenlik Branşı" değişkenine göre farklılık göstermektedir.
- ✓ **H3d:** Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik Sürdürme Çabası algı düzeyleri "Eğitim Aldıkları Öğretmenlik Branşı" değişkenine göre farklılık göstermektedir.

H4. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları, ahlaki olgunluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.

- ✓ **H4a:** Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik Başlama algıları, ahlaki olgunluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.
- ✓ **H4b:** Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik Yılmama algıları, ahlaki olgunluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.
- ✓ **H4c:** Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik Sürdürme Çabası algıları, ahlaki olgunluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.

1.6. Sınırlılıklar

- Araştırma, İstanbul ilindeki öğretmen adayları ile sınırlıdır.

- Araştırmaya dahil olan katılımcılar; İstanbul Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi öğrencisi ve Spor Bilimleri Fakültesinde okuyan Beden Eğitimi öğretmen adayı olması koşulu ile sınırlandırılmıştır.

- Araştırmada kullanılan ölçekler Kişisel Bilgi Formu, Ahlaki Olgunluk Ölçeği ve Genel Öz-yeterlilik Ölçeği ile sınırlıdır.

1.7. Sayıltılar

- Araştırmaya katılan örneklem grubunun tüm evreni temsil ettiği var sayılmıştır.

- Araştırmaya dahil olan öğretmen adaylarına uygulanan ölçeklere sağlıklı ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Ahlak ve Ahlaki Olgunluk

2.1.1. Ahlak kavramı

Ahlak, farklı fikirlere göre farklı biçimlerde değerlendirilir ve dolayısıyla farklı şekillerde tanımlanır. Ancak genel olarak ahlak; bir kişinin kendi içtenliğiyle iyi işler yapmak ve kötülükten kaçınmak isteği olarak tanımlanabilir. Benzer şekilde ahlakı, bir toplumdaki insanların uygun bulduğu davranış kuralları olarak da yorumlamak mümkündür (Avcı, 2010). Ahlak, mutlak iyi kabul edilen ya da belirli bir yaşam anlayışından kaynaklanan davranış kurallarının bir kümesidir (TDK, 2024).

Ahlak; Çok yönlü bir anlamı olmasına rağmen, insanların birbirleriyle ilişkilerini düzenlemek, toplumdaki davranışlarını belirlemek, karakter yapılarını, ne yapacaklarını ve yapmayacaklarını belirlemek amacıyla kurulmuş kabul edilen kurallar kümesi olarak tanımlanabilir. Bu kurallar genellikle yazılı olmayıp, bu açıdan hukuk düzeninden farklılık gösterirler, ancak bazen ahlak ve hukuk birbiriyle özdeşleştirilir ve toplumun izlediği kurallar olarak ifade edilebilir (Özeri, 2004).

Ahlak; İnsanlar tarafından gerçekleştirilen eylem ve davranışlar yerine, bu davranışların kaynağı ve etkeni olan ruhsal yetenekleri veya eğilimleri ifade eder. Ahlak sadece iyi alışkanlıklar ve yetenekler anlamına gelmez. Kelimenin asıl anlamında, tüm iyi ve kötü alışkanlıklara ahlak denir (Karaman vd. 2008). Ancak, ahlaklı bir kişi dediğimizde, utanma duygusuna ve iyi ahlaka sahip olmayı da kastediyoruz. İyi ahlak, toplumsal hayattaki insanlığın en önemli hedefidir (Atay, 1995).

Ahlak; Bilinçli kararlar almayı ve bu kararlar doğrultusunda hareket etmeyi içeren tür-spesifik bir bilişsel yapıdır. Diğer bir deyişle, bilişsel bir yetenek olan ahlak, birey tarafından belirlenen prensiplere göre yargılamak, karar vermek ve hareket etmek yeteneğidir ve aynı zamanda evrensel prensiplerle uyumlu olmak anlamına gelir (Kohlberg, 1968). Ahlakın iyi mi kötü mü olduğu, ahlaki davranışı tetikleyen faktöre bağlı olarak değişir. Ahlaki davranışı tetikleyen faktörler de oldukça çeşitlidir. Bir düşünce ve davranış, o ahlak tarafından benimsenen temel prensiplere uygunsa, iyi ahlak olarak kabul edilir; değilse, kötü ahlak olarak kabul edilir. Başka bir deyişle, her ahlaki disiplin, kabul ettiği ölçütlerle uyumlu davranışları ahlaki olarak adlandırır ve kendi standartlarını

karşılamayan davranışları ahlaki olmayan davranışlar veya kötü ahlak olarak kabul eder (Erdem, 1996).

Ahlak, toplumda var olan ve davranışları, tutumları ve inançları yönlendiren bir değerler sistemi olarak tanımlanabilir. Toplum içindeki kurumlar ve bireyler temel olarak kendileri için fayda sağlamayı amaçlasalar da, aynı zamanda topluma karşı belirli diğer sorumlulukları da bulunmaktadır. Bu sorumlulukları yerine getirmenin özü ahlaki davranıştır. Bu nedenle, ahlaki davranış toplum içinde her alanda önemsenmeli, teşvik edilmeli ve kişisel ve kurumsal alanlarda uygulanması için önlemler alınmalıdır (Aydın, 2003). Ahlaki kurallar ve prensipler toplumdan topluma, zamandan zamana ve hatta aynı toplum içinde bile değişebilir. Bu farklılıklara dayanarak, ahlaki kavramların bireyler arasında farklılık gösterebileceği, yani ahlaki göreceliğin olabileceği ve bu durumun bireylerin farklı dini, etnik veya cinsel kimliklere sahip olmalarından kaynaklanabileceği söylenebilir (Kallaus, 1992).

Ayrıca, ahlak kendiliğinden oluşan, genel olarak kabul gören değerlendirmeler ve yasaklamalar, gelenekler, adetler, alışkanlıklar ve halkın görüş gücü tarafından desteklenen, toplumların çıkarları ve ihtiyaçlarıyla paralel olarak oluşur (Frolov, 1997). Bu nedenle, ahlak kavramı farklı bakış açılarından incelendiğinde, çeşitli gruplarda geçerli olan değer yargılarının farklı niteliklere sahip olduğu ve bu değer yargılarının aynı gruplar içinde değiştiği görülmektedir (Kuçuradi, 1988).

2.1.2. Ahlakın temeli

Farklı düşünceler tarafından ahlakın temelinde çeşitli teoriler oluşturulmuş olsa da, ahlakın temel teorileri genellikle duygu, zevk, akıl ve din gibi çeşitli sınıflandırmalara ayrılmıştır.

İnsan doğasında duyguların ahlakın ana kaynağı olarak görüldüğü görüşün en önemli temsilcisi olan David Hume, ahlak ve erdemin bir davranışın temeli olamayacağını çünkü insan duygularının, zevklerinin ve düşüncelerinin bu işin arkasında olduğunu belirtir. Bu eylemin gerçekleştirilirken, onay veya onaylanmama gerçeklerinin nedeni mantık değil, duygudur (Hume, 2009).

Kant'a göre ise, ahlaki yasa yalnızca akıl yoluyla bilinebilir ve ahlaki olmanın temeli, hiçbir şeyi düşünmeden mutlak emre uymaya çalışmaktır. Bu mutlak zorunluluk, evrensel

olmayı amaçlayan ve benzersiz olan bir ilkeye (maksimum) göre hareket etmektir (Kant, 1995).

Din kökenli ahlaki teorilerin özelliği, bunun dini teslimiyet ve Yaratıcı'nın varlığı ve emirlerine itaat edilerek gerçekleştirildiğini varsaymalarıdır. Bu düşünceler temelde aynı olmasına rağmen, Tanrısal nesnellik ve Tanrısal öznellik olarak birbirlerinden farklılık gösterirler (Draz, 1993). Tanrısal nesnellik fikrine göre, ahlaki prensipler ve kurallar, Yaratıcı'nın kendisinin emridir, dolayısıyla bunlara itaat etmek gerekir, diğer bir fikir olan Tanrısal öznellik ise, akıl ve dinin aynı temellerden beslendikleri için birbirlerini destekleyip gerçekleştirdiklerini savunur. Örneğin; "Yalan söylemek kötüdür." Bu olgunun Yaratıcının isteği bu şekilde olduğu için kötü olduğunu söylerken, diğer yandan yalan söylemenin kötü olduğunu, sadece Yaratıcının emri olmakla kalmayıp, insan aklının da ulaşabileceği bir durum olduğunu kabul eder (Kazanç, 2003).

2.1.3. Ahlak gelişim kuramları

Ahlaki gelişimin tarihçesine bakıldığında, genellikle ilk dönemlerde filozoflar ve din adamlarının yaklaşımları ve çalışmaları görülmektedir. Örneğin, Antik Yunan'da Sokrates, Platon ve Aristoteles, toplumun tüm üyelerinin izleyebileceği ortak bir çizgi belirlemeye çalıştılar. Din adamları ise, dini kuralların kabulünü hedefleyerek bu konuya çözüm bulmaya çalıştılar (Çileli, 1985).

Ahlaki gelişim üzerine yapılan bilimsel çalışmaları tarihsel olarak incelendiğinde, bu çalışmaları büyük ölçüde etkileyen üç doktrin ön plana çıkar. Bu doktrinlerden ilki, Augustinus gibi teologların düşüncelerini yansıtan, varlık ve doğumla gelen "günah doktrini" veya "ilk günah doktrini"dir. Bu görüşe göre, çocuklar doğal olarak günahlıdır ve bu nedenle yetişkinlerin çocuklara erken yaşta müdahale etmesi gerekir.

İkinci doktrin, J.J. Rousseau tarafından savunulan "doğuştan masumiyet doktrini"dir. Rousseau'ya göre, çocuklar masum olarak doğarlar ve ahlaksız ve negatif davranışları yetişkinlerden öğrenirler.

Üçüncü doktrin ise, J. Locke tarafından "Boş Sayfa" (Tabula rasa) olarak tanımlanan, çocuğun ahlaki olarak tarafsız olduğu düşüncesidir. Çocuğun sosyal hayatta aldığı eğitim ve deneyimler onu doğru veya günahkâr bir kişi haline getirir (Hatunoğlu, 2003). Bu görüşler, ahlaki gelişim üzerindeki çağdaş psikolojik hareketleri büyük ölçüde etkilemiştir.

Ahlak, öncelikle din ve felsefenin çalışma alanına girmiş olmasına rağmen, daha sonra psikoloji biliminin tanımlamaya çalıştığı bir kavram olmuştur. Psikolojide, ahlak kavramı "ahlaki davranış" olarak kabul edilmiş (Çiftçi, 2003) ve ahlaki gelişim üzerine bilimsel çalışmalar 20. yüzyılda başlamıştır. Freud ve Piaget tarafından yüzyılın başında geliştirilmeye başlanmıştır. Daha sonra, ahlaki gelişme fenomeni, davranışçılar ve sosyal öğrenme teorisyenleri tarafından incelenmeye devam etmiştir (Çileli, 1985). Psikoloji alanındaki bu çalışmalarla, ahlak bir öğrenme ve gelişim konusu haline gelmiştir. Her ahlaki gelişim çalışması öncekini kapsamasına rağmen, onlardan farklılaşan ve yeni kavramlar geliştirerek ileri seviyelere ilerlediğini savunan teoriler geliştirilmiştir. Aslında, ahlaki gelişim, önceki dönemlerin ahlak, hukuk ve değerlendirme yöntemlerini yeni dönemlerin koşullarına uygun hale getirerek mükemmelleşmiştir (Aydın, 2003).

Farklı duyguları, düşünceleri ve davranışları inceleyen farklı teorilerin farklı açıklamalar sunduğu görülmektedir. Bu bölümde, gelişimsel teorilerin ahlak kavramına nasıl yaklaştığına dair bilgiler sunulmaktadır. Sırasıyla; Psikanalitik Teori, Psikososyal Gelişim Teorisi, Bilişsel Gelişim Teorisi, Davranışçı ve Sosyal Öğrenme Teorisi ve Çağdaş Ahlaki Yaklaşımlar ele alınmıştır.

2.1.3.1. Psikanalitik kurama göre ahlaki gelişim

Psikanalitik teorinin kurucusu Freud'un, insan davranışını ve kişiliğini anlamanın en önemli katkısı, bilinçdışını açıkladığı psikolojik teorisidir; bireylerin farkına varamadıkları bilinçdışı güçler tarafından yönlendirildiklerini ifade eder (İnanç ve Yerlikaya, 2012). Aynı zamanda psikolojik ahlaki gelişim teorisyeni olan Freud'un ana amacı, genellikle rasyonel davranıştan uzaklaşmış olan hastalarının davranışlarının nedenlerini araştırmaktır (Şengün, 2008).

Bilinç ve bilinçdışı arasındaki farkı inceleyerek, Freud ilk kez id, ego ve süper ego gibi zihinsel yapıları kullanmış ve ahlaki gelişimi id, ego ve süper ego dengesiyle açıklamıştır. İd kişiliğin en ilkel kısmını oluşturur. Cinsellik ve saldırganlık, İd'in en belirgin işaretleridir. Freud bu durumu şöyle açıklar: "İd, elbette düşünmenin ve doğru karar vermenin değerini bilmez: ne iyi ne kötü, ne erdem ne de ahlak vardır." İd, objektif gerçekliği göz önünde bulundurmadan anında tatmin arar, bu nedenle Freud'a göre haz ilkesine göre işler (Schultz & Schultzs, 2007).

Freud, gelişen bireyin en zor görevinin temel ihtiyaçların tatminini erteleme öğrenmek

olduğunu belirtir. Tatminin ertelenmesi kapasitesi, bireyin kendi ihtiyaçları ve arzuları dışında gerçek bir dünya olduğunu fark ettiğinde ortaya çıkar. Bireyin bu farkındalık geliştikçe, kişilik yapısının ikinci seviyesi olan ego ortaya çıkmaya başlar (İnanç ve Yerlikaya, 2012).

İd gerçeklikten habersiz olmak ve kontrolsüz olmayı isterken, ego gerçekliğin farkında olarak, hem gerçekliği içselleştirir ve yönetir, hem de toplumsal yapılara dikkat ederek İd'i kontrol altına alır. Freud ego'ya gerçeklik ilkesi demektedir. Gerçeklik ilkesi, İd'in haz isteğini tatmin etmek için uygun bir araç bulunana kadar onu sansürler. Gerçekçi ve kabul edilebilir fikirler üretir ve uygular. Freud, ego ile İd arasındaki ilişkiyi, at ile binicisi arasındaki ilişki olarak örnek verir. At, binicisinin istediği yöne yönlendirilen enerjiyi sağlar. Bu enerji nedeniyle, atın gücü sürekli olarak kontrol altında tutulmalı ve at yönlendirilmelidir. Aksi takdirde, at binicisini atabilir. Benzer şekilde, gerçekliğin farkında olmayan İd, sürekli kontrol altında tutulmazsa, gerçekçi egoyu devirebilir (Schultz & Schultzs, 2007).

Görüldüğü gibi, ego hem kişiliğin bütünlüğünü hem de güvenliğini koruyarak gerçeklik ilkesini dikkate alır ve ihtiyacını ikincil süreçler aracılığıyla tatmin etmek için uygun bir araç veya çevresel koşullar sağlanana kadar tatminin ertelenmesini sağlar. Ego bu ihtiyaçları karşılamaya çalışırken, toplumun beklentilerini ve ahlaki kurallarını da dikkate alır. Egonun karşılamaya çalıştığı bu istekler, kişilik yapısının son gelişen üçüncü aşaması olan süper egoya aittir (İnanç ve Yerlikaya, 2012).

Freud'un teorisinde kişilik yapısının üçüncü kısmı olan süper ego, ahlaki kısıtlamaları mükemmelliğe doğru yönlendiren bir çabanın savunuculuğunu yapar. Süper ego, yaşamın yüce yönlerini mümkün olduğunca zihinsel olarak kavramaya yeteneğimizi ifade eder. Bunları yaparken, süper ego id ile çatışma içindedir. Süper ego, id'in tatminini ertelemez sadece, tamamen engellemeye çalışır. Bu açıdan, egodan farklıdır.

Ego, id ve süper ego tarafından gelen karşıt ve baskıcı güçlerle mücadele etmektedir. Ego, bir yandan şiddet ve cinsellikle ilgili id'in taleplerini ertelemeye çalışırken, diğer yandan süper egonun gerçekliği algılayıp yöneterek id'den gelen gerginliği azaltarak mükemmel olma çabalarıyla başa çıkmak zorundadır (Schultz & Schultzs, 2007).

Bir diğer psikanaliz teorisyeni olan Erikson, psikanalizin aslında "kirli çamaşırları açığa çıkardığını" belirtir. Değer yargılarımızın ve ahlaki prensiplerimizin, genellikle

mantıksız ve çoğunlukla bilinçsiz arzular ve korkuların mantıksal ifadeleri olduğunu belirterek, bunun objektif bir geçerliliği olmadığını ifade eder. Kirli çamaşırların bu sürecinin açığa çıkarılması faydalı olmasına rağmen, sadece eleştiri olarak kalması üretken değildir. Psikanalitik teorinin, insan kişiliğinin ancak insanı bir bütün olarak ele alırsa anlaşılabileceği gerçeğini kavrayamadığını ifade eder. Şüphesiz, kişiyi bir bütün olarak anlamak, kişinin varlığı sorununa, varoluşun anlamına ve hayatında uyması gereken prensipleri bilmesine yanıt aramayı gerektirir.

2.1.3.2. Sosyal bilişsel kuramına göre ahlaki gelişim

Sosyal öğrenme kuramı, bir davranışı göstererek ve sonuçlarını deneyimleyerek öğrenmenin gerçekleştiği bir öğrenme biçimi olarak tanımlanır. Bu kuramın savunucularından biri olan Bandura'ya göre öğrenme, diğerlerinin davranışlarını gözlemleyerek, deneme yanılma yoluyla ve pekiştirme aracılığıyla dolaylı olarak gerçekleşir. Sosyal öğrenme kuramı kapsamında, ahlaki gelişim, çocuğun yaşadığı çevrenin ahlaki özellikleri ile ilişkilidir. Çocuğun ebeveynleri, arkadaşları, akrabaları veya öğretmenleri, davranış modellemesinde önemlidir. Çocuğun rol modellerinin davranışları sonucunda ödüllendirilmesi veya cezalandırılması, ahlaki tutum ve davranışların oluşumunda etkilidir (Nalbant, 2017).

Sosyal öğrenme kuramı, ahlaki düşünme tarzının, kişisel, çevresel ve davranış belirleyici faktörlerin bir arada etkileşim içinde olduğunu ve bu etkileşimin sonucunda ahlaki davranışların ortaya çıkacağını ifade eder. Bu kuram ayrıca ahlaki gelişimi bilişsel olarak incelemektedir. Ahlaki gelişim perspektifinde, sosyal öğrenme kuramı, ahlaki uzaklaşma süreci ve bilişsel süreçlerin sonucunda ortaya çıkan ahlaki davranış kalıplarıyla ilgilenir. Ahlaki uzaklaşma sürecinin, saldırganlıkla orta derecede pozitif bir ilişkisi olduğu ve kadına yönelik şiddetin altında yatan sosyal psikolojik nedenleri anlamada yardımcı olduğu literatürde görülmektedir. Ahlaki uzaklaşma süreci, insanların hem ahlaki standartlarını hem de ahlaki bütünlüklerini koruyarak zararlı davranışları olumlu davranışlara dönüştürebilmelerine yardımcı olur. Başka bir deyişle, zararlı davranışlar, karşılaştırma veya çeşitli mekanizmalar aracılığıyla olumlu davranışlara dönüştürülebilir. Ahlaki uzaklaşmayı oluşturan 8 mekanizma bulunmaktadır:

- Meşrulaştırma: Yanlış veya hatalı davranışları olumlu bir şekilde görmek ve algısal olarak yeniden şekillendirmek olarak tanımlanır (Özalp ve Yırcı, 2019).

- Sorumluluğun Yayılması: Grupça alınan kararlarda bireysel sorumluluk ortadan kaldırılır ve herkesin sorumluluk aldığı bir durumda, hiç kimsenin bireysel olarak sorumlu hissetmemesi mümkün olabilir (Cesur, 2018).
- Sorumluluk Alma Eksikliği: İnsanlar bazen davranışlarının baskı veya yönlendirme sonucunda meydana geldiğini belirtirler ve bireysel olarak işledikleri bu davranıştan sorumlu olmadıklarını ifade ederler (Gürpınar, 2015).
- Sonuçların Çarpıtılması: Alay edilmenin aslında kimseye gerçekten zarar vermeyeceğini söylemek gibi, ahlaki bir uzaklaşma mekanizmasıdır (Yalçın vd. 2016).
- İnsanlıktan Çıkarma: İnsanların insan özelliklerini göz ardı ederek ve onlara insanlık dışı bir şekilde davranarak algılanması olarak tanımlanabilir (Cesur, 2018).
- Mağduru Suçlama: Kötü davranılan bir kişinin bu davranışı hak ettiğini düşünme mekanizması olarak tanımlanır (Yalçın vd. 2016).
- Olumsuz Davranışların Olumlu Etiketlenmesi: Örneğin, tokat atmanın bir şaka olduğunu düşünmek gibi davranışları içerir (Özalp ve Yırcı, 2019).
- Avantajlı Karşılaştırma: Kınanacak davranışları olumsuz olarak gösterme olarak tanımlanır. Zararlı davranışla karşılaştırarak olumsuz davranışı önemsizleştirmek mümkün olabilir (Gürpınar, 2015).

2.1.3.3. Bilişsel gelişim kuramına göre ahlaki gelişim

Bilişsel gelişim kuramcıları, bireyin bilişsel gelişimi ile birlikte sosyal düzenin, kişilerarası sorumlulukların ve toplumsal kuralların daha güçlü bir anlayışının ortaya çıktığını savunurlar (Karakavak, 2006).

Bilişsel gelişimin gerçekleşebilmesi için bireyin sürekli olarak yaşadığı çevre ile etkileşim halinde olması gerekir. Bu gelişimsel süreç çocukluktan yetişkinliğe kadar devam eder. Bir kişi, kendini geliştirerek bilişsel dengeyi sağlayabilir (Cüceloğlu, 2007). Bu kuramda ahlaki gelişim de bilişsel gelişimle birlikte ele alınır. Ahlaki gelişim, bilişsel gelişim gibi ardışık aşamalardan oluşur (Gürses ve Klavuz, 2016). Bilişsel gelişim üzerine yaptığı çalışmalarla en çok tanınan araştırmacılardan biri Jean Piaget'dir. Piaget'nin ahlaki gelişim hakkındaki fikri, bu durumun bir süreç olduğudur. Ona göre, ahlaki gelişim bilişsel gelişimle aynı özellikleri gösterir. Araştırmalarını yaparken, Piaget çocukları oyun oynarken gözlemledi. Bu gözlemlerin sonucunda araştırmasını yönlendiren Piaget, oyun sırasında çocukların davranışlarına göre ahlaki gelişim teorisini oluşturmuştur. Piaget'nin

araştırması sonucunda, ahlaki gelişimin ardışık aşamalarda gerçekleştiği ve bu gelişimin kişinin bilişsel gelişimiyle paralel olarak ilerlediği sonucuna varılmıştır (Çileli, 1981).

Piaget'ye göre, çocuklar davranışları somut olarak ve sonuçlarına göre değerlendirirler. Bu dönemde, beş bardağı kıran kişiyi bir reçel kavanozunu kıran kişiden daha suçlu olarak algılarlar. Bu, yetişkinlerden farklı bir bakış açısına sahip olduklarını gösterir. Piaget, çocuğun ahlaki gelişimi ile bilişsel gelişiminin birbirine bağlı olduğunu belirtir. Ona göre, çocuklar iki ile beş yaşları arasında kuralları fark etmez ve kendi kurallarına sahip değildirler. Bu dönemlerde çocukların ahlak kavramına sahip olmadığını ifade eden Piaget, ahlak kavramının sadece altı yaşından sonra geliştiğini iddia eder. Ancak, beş yaşından sonra, kuralları daha fazla fark ederler ve kurallara uygun davranmada tutarlılık göstermeye başlarlar (Senemoğlu, 2012).

2.1.4. Ahlak ve eğitim

Eğitim, toplumsal katılım için bir ahlaki gündeme sahip olmalıdır. Aynı zamanda, toplumun derin ihtiyaçlarına dair köklü değişikliklerin okullar aracılığıyla ele alınması gerektiğini savunur ve okulların, tüm unsurlarıyla birlikte, bu değişikliklerin arkasındaki büyük güç olan ahlaki değerlerle ilişkilendirilmesi gerektiğini öne sürer (LePage vd., 2011).

Ahlaki eğitim almak; Koşullandırmadan, çalışmadan veya öğretilerden öte bir anlayış gerektirir. İnsanlar uygun nedenler ve kavramlarla birlikte düşünmeli ve öğrenmelidirler. Bu yükümlülükle, ahlaki eğitim, insanların yaptığı eylemlerin, iyi veya kötü olsalar bile, farkında olmalarını artırmayı ve hayatın gerçeklerini öğrenmeyi içerir (Wang, 2013).

Ahlaki eğitim, bir bireyin ahlaki davranışındaki istenilen değişiklikleri deneyimleri aracılığıyla gerçekleştirmeye çalışma sürecidir (Kesgin, 2010). Ahlaki eğitim; Kişiden kişiye değişebilecek olan karakterleri uygun bir şekilde yöneterek, insanlarda iyi alışkanlıkların ve karakterin oluşumunu sağlamayı amaçlar (Bilgin ve Selçuk, 1997).

Bir bireyin ahlaki kişilik geliştirmesini ve kendisiyle ve çevresiyle ahlaki olgunluk ve uyumu sağlamasını amaçlayan karakter ve ahlaki eğitim, hem bireysel hem de toplumsal yönleri ve katkıları olan bir çabadır (Kallaus, 1992). Aile, bu eğitimi aldığı ve değer sistemine katkı sağlayan en önemli kurumdur. Aileyi okullar ve diğer kurumlar izler. Gençlerdeki sorunlu eğilimleri ortadan kaldırmanın en önemli yolu okullardaki ahlaki ve

karakter eğitimidir (Ekşi, 2006). Okullardaki ahlaki eğitim, diğer alanlarda olduğu gibi sadece bilgi verme amacı taşımaz. Mutlak gerçekler ve mantıksal ilişkilerin aksine, insanların duygularına, tutumlarına ve karakterlerine hitap eder. Ahlaki eğitim, bilişsel alana bağlı olsa da, daha çok duygusal alana bağlıdır (Aydın, 2003).

Ahlaki konuları öğrenme, diğer konuları öğrenme gibi yaparak ve deneyimleyerek gerçekleşir. Bir olaya dahil olan ve onları deneyimleyerek algılayan çocuk, aldığı ahlaki dersleri, yaşadığı olaylara ahlaki davranış olarak yansıtır. Çocuğun ailede, yaşadığı çevrede ve okulda yapacağı ve karşılaşacağı davranışlar, çocuğun ahlaki kuralları öğrenmesini sağlayan deneyimler oluşturur. Çocuklara sözlü olarak ifade edilen, çocuklara yapmaları gereken ahlaki davranışların bir listesi olarak anlatılan kurallar, çocukların ahlaki davranışlarının gelişimine çok fazla katkıda bulunmaz. Ancak, çocuk, içselleştirmesi istenen ahlaki davranışı içeren bir olayı deneyimlediğinde, öğrenme kalıcı hale gelir (Gönen ve Dalkılıç, 2003).

Eğitim ile ahlak arasında karşılıklı, yakın, ayrılmaz, derin ve anlamlı bir ilişki vardır. Toplumda oluşturulan ahlaki değerler, düşünceler, tutumlar ve davranışlar, yalnızca eğitim aracılığıyla toplumun genç üyelerine aktarılabilir. Eğitim; Toplumsal düzeni, barışı ve huzuru sağlamaya yardımcı olan ve dolayısıyla toplumun sürekliliğine katkıda bulunan önemli bir araçtır (Özen, 2011).

Ahlaki eğitim, bireylerin hem kendilerini hem de dünyayı daha iyi tanımalarına katkı sağlar. Ahlaki eğitim, insanlara kendilerini tanıma ve değerlendirme fırsatı sağlamanın yanı sıra, çevreleriyle ve yaşadıkları dünya ile tanışma, anlama ve entegre olma konusunda da katkı sağlar. Bu bağlamda, ahlaki eğitim, bir kişinin sosyal değerler ve kültür kazanımında önemli bir rol oynar (Bahçekapılı, 2011).

Sonuç olarak, ahlaki eğitim, sağlıklı düşünen, hisseden, konuşan ve hareket eden ahlaki nesillerin yetiştirilmesi için büyük öneme sahiptir. İnsanları ve toplumu zararlı davranışların oluşmasını önlemek ve sürekliliğini sağlamak için ahlaki eğitimin ne kadar gerekli ve önemli olduğu açıktır. Ahlaki eğitim, çocukların ahlaki kararlar vermeleri ve ahlaki bağımsızlık kazanmaları için vazgeçilmezdir. Ahlaki eğitimin önemini vurgulayan düşünürlerin dediğine göre, eğitim insanları her yönüyle geliştirmelidir. Bu nedenle, bireylerin ruhsal ve ahlaki eğitimlerini sağlıklı bir şekilde almaları için ahlaki eğitim, genel eğitim içinde büyük öneme sahiptir (Arslan Parlak, 2011).

2.1.5. Ahlaki olgunluk

Ahlaki olgunluk, bireyin ahlaki değerlerin gelişiminde ulaşabileceği en yüksek seviyeyi ifade eder. Bu kavram, ahlaki duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranışlar açısından yetkin ve en üst düzeyde olma durumunu tanımlar ve bu duruma zenginlik, gereklilik ve tam anlam kazandıran ahlaki niteliklerin toplamıdır (Lickona, 1991). Ahlaki olgunluk, bireyin içselleştirdiği ahlaki değerlere, zaman ve koşullar ne olursa olsun, aykırı davranmaması gereken bir kişilik özelliğidir. Ahlaki olgunluğa ulaşmış bir kişinin olgunluk seviyesi; güvenilir, saygılı, kendini kontrol edebilen, yaptıklarının farkında olan, iyi empati kurabilen ve ahlaka aykırı bir durumda vicdanını hissedebilen bir insan olma özelliklerini içerir.

Kohlberg, bireylerin ahlaki gelişim seviyelerini üç ana başlıkta ele almıştır. Bunlardan ilki "beklentiye dayalı-refleksif" düzeydir. Bu düzeyde, otoriteye bağlılık ve ceza ile ödüle göre hareket etme vardır. Yargı ve ahlaki düşüncenin temeli, dışsal kontrol olup, bunun nedeni yaptırım ya da ödüldür. Bu gelişim aşamasında ahlaki yargılar, dış otoritenin perspektifine dayanmaktadır. Ahlaki gelişimin ikinci düzeyi, "geleneksel" düzeydir. Bu düzey, bireyin yaşadığı toplumun değerlerini ve ahlaki kurallarını benimseyip kabul ettiği aşamadır. Bu düzeydeki ahlaki anlayışa göre, sosyal düzene uyum sağlamak yeterli değildir, aynı zamanda bu düzeni desteklemek, savunmak, sürdürmek ve korumak da önemlidir (Şengün ve Kaya, 2007). Üçüncü ve son düzey ise "öngörü ötesi" düzeydir. Bu aşamada birey, ahlaki kuralları kabul eder ve bu kuralları kendi bakış açısına göre yeniden tanımlar. Sosyal değerlerin değişebileceği ve yeniden düzenlenebileceği düşüncesi bu ahlaki gelişim seviyesinde değerlendirilir. Kohlberg'e göre, çoğu birey ahlaki olgunluğun ikinci düzeyinde, yani "geleneksel ahlak" seviyesinde bulunmaktadır. Çok az kişi üçüncü düzeye, yani daha yüksek ahlaki düzey olan "öngörü ötesi" ahlaka ulaşabilmektedir. Kohlberg'den etkilenen Kant'a göre ise, en yüksek ahlaki olgunluk seviyesine ulaşmak, eylemleri evrensel ilkelere göre değerlendirme yetisine sahip olmayı gerektirir (Habermas, 1990).

2.1.6.Ahlaki olgunluk düzeyi ile ilgili yapılan araştırmalar

Çekin'in (2013) ölçülen öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk seviyelerini ölçen çalışması, 2012-2013 akademik yılının sonbahar döneminde Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 222 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada, veri toplama aracı olarak "ahlaki

olgunluk ölçeği" kullanılmıştır. Şengün ve Kaya (2007) tarafından geliştirilen ölçek, 42 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin güvenirlik değeri 0.89'dur. Çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının yüksek düzeyde ahlaki olgunluğa sahip oldukları belirlenmiş olup, cinsiyet değişkeninin bu düzeyde önemli bir fark yaratmadığı, ancak bölüm değişkeninin önemli bir fark yarattığı saptanmıştır.

Bakioğlu ve Şahin'in (2014) "Kültürlerarası Hoşgörü ile Ahlaki Olgunluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışması, 2012-2013 akademik yılında Karadeniz Bölgesi'nde öğrenim gören toplam 1153 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada, "Kültürlerarası Hoşgörü Ölçeği" ve "Ahlaki Olgunluk Ölçeği" kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, kültürlerarası hoşgörü ile ahlaki olgunluk arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, kadınların ahlaki olgunluk düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Nalbant'ın (2017) "Ahlaki Olgunluk ve Değerlerin Evlilik Uyumunu Öngören Faktörler Olarak İncelenmesi" başlıklı çalışması, Ankara ve Kayseri illerinde yaşayan, 22-59 yaş aralığında toplam 280 evli kişinin, 136'sı kadın ve 144'ü erkek olan örneklemini oluşturmuştur. Bu araştırmada, Kişisel Bilgi Formu, Schwartz Değerler Listesi, Ahlaki Olgunluk Ölçeği ve Çiftler Uyum Ölçeği uygulanmıştır. Ahlaki olgunlukla ilgili çalışmanın sonuçları göz önüne alındığında, evlilik uyumu ile ahlaki olgunluk arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuş, ahlaki olgunluk puanları arttıkça evlilik uyumu puanlarının da arttığı sonucuna varılmıştır.

Eroğlu ve Karakuş'un (2020) "Hakemlerin Ahlaki Olgunluk ve Empati Düzeylerinin Karar Verme Tarzlarına Etkisi" başlıklı çalışmasında, evren Türkiye'de Futbol, Basketbol, Hentbol, Karate, Judo, Güreş, Taekwondo, Atletizm ve Su Altı Federasyonlarında görev yapan 3700 ulusal ve uluslararası hakemi kapsamaktadır. Çalışmaya gönüllü olarak katılan 586 hakem örneklemi temsil etmektedir. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Ahlaki Olgunluk Ölçeği, Empati Eğilimi Ölçeği ve Karar Verme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ahlaki olgunluğun empati eğilimlerini ve karar verme düzeylerini artırdığı, 16 yıl ve daha fazla hakemlik deneyimi olan hakemlerin diğerlerine göre anlamlı olarak daha yüksek ahlaki olgunluk puanlarına sahip olduğu, 40 yaş ve üzeri hakemlerin ise 25-30 yaş grubundaki hakemlere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek ahlaki olgunluk puanlarına sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Aytar ve Tatlı'nın (2023) bireylerin ahlaki olgunlukları ile affetme eğilimleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada ise, ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup, çalışma grubu Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nde öğrenim gören ve çalışmaya katılmak isteyen 370 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma sonucunda, Anadolu lisesi mezunu öğrencilerin diğer lise türlerinden mezun olanlara göre daha yüksek ahlaki olgunluk düzeyine sahip oldukları ve deneyime açıklık kişilik özelliğine daha yatkın oldukları belirlenmiştir. Uzun süreli ikamet edilen yerin, bireylerin affetme eğilimleri ve ahlaki olgunluğu üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı, ancak ikamet yeri küçüldükçe bireylerin affetme eğilimleri ve ahlaki olgunluklarının azaldığı tespit edilmiştir. Ahlaki olgunluk puan ortalamalarının arttığı, ikamet yeri büyüdükçe deneyime açıklık ve duygusal dengesizlik kişilik özelliklerini sergileme düzeyinin arttığı belirlenmiştir. Yüksek ahlaki olgunluk düzeyine sahip bireylerin, dışa dönüklük, deneyime açıklık, uyumluluk ve sorumluluk kişilik özelliklerinde de yüksek puanlar aldığı, ancak duygusal dengesizlik ile negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Duygusal dengesizlik ve dışa dönüklük kişilik özelliklerine sahip bireylerin affetme eğilimlerinin düşük olduğu, sakin bireylerin ise affetme eğilimlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ahlaki olgunluk arttıkça ya da azaldıkça, affetme eğiliminin paralel bir şekilde arttığı ya da azaldığı görülmüştür.

Karasu'nun (2023) ergenlerin ebeveyn kabul ve reddetme algıları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada ise, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Örneklem grubu İstanbul ve Muş illerinde öğrenim gören 9., 10. ve 11. sınıflarda okuyan toplam 437 ergenden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, ergenlerin anne ve babalarından aldıkları reddedilme algıları arttıkça ahlaki olgunluk düzeylerinin azaldığı, okul türü dışındaki demografik değişkenlerin ahlaki olgunluk seviyelerinde belirleyici olmadığı ve ebeveyn kabul ve reddetme algılarının ahlaki olgunluğu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. Öz-yeterlilik

2.2.1.Öz-yeterlilik kavramı

Öz-yeterlilik, İngilizce "self-efficacy" teriminden gelir. Türkçe'de öz-yeterlilik kelimesinin anlamı, kişinin kendi yetkinliği, kendine yeterliliği ve becerisi olarak geçer. Bu üç kavramın aynı gibi görünmesine rağmen, Türk literatüründe "self-efficacy" kelimesinin karşılığı olarak genellikle "öz-yeterlilik" terimi kullanılmaktadır (Yıldırım ve İlhan, 2010). Öz-yeterlilik kavramı ilk olarak Bandura tarafından 1977'de "Bilişsel ve Davranışsal

Değişim" kapsamında kullanılmıştır. Sosyal Bilişsel Kuram'ın kurucusu Bandura (1986), öz-yeterlilik kavramını şu şekilde tanımlamıştır: "Bireylerin belirli bir performans düzeyine ulaşmalarını sağlayacak davranışları planlama ve uygulama yetenekleri hakkındaki değerlendirmeleridir." Bu hükümler, bireyin bir işin görevlerini ve sorumluluklarını ne kadar iyi yerine getirebileceği konusundaki kendi değerlendirmesini içerir (Bolat, Bolat ve Seymen Aytemiz, 2009).

Bandura'ya (1977) göre, öz-yeterlik kavramı, bireylerin gelecekte karşılaşacakları durumları yönetmek için gerekli olan yön bulma tekniklerini planlama ve uygulama yeteneklerine duydukları inanç olarak tanımlanmaktadır. Öz-yeterlik inançları, bireylerin motivasyon ve davranışlarının önemli bir kaynağını oluşturduğu gibi, yaşamlarını değiştirebilecek kararlar ve eylemlerde de etkili olmaktadır. Lunenburg'a (2011) göre ise öz-yeterlik, özgüvenin eyleme yönelik bir versiyonu olarak değerlendirilmiştir (Redmond, 2015). Öz-Yeterlik Teorisi'nde, bireyler kendilerini yetkin gördükleri eylemleri gerçekleştirme eğilimindedirler; teorinin temel prensibi ise, bireylerin kendilerini yetkin görmedikleri eylemleri gerçekleştirme olasılıklarının daha düşük olduğudur (Redmond, 2015).

Özerkan (2007), öz-yeterliği, bireylerin mevcut bilgi ve yeteneklerini kullanabilmeleri için bu özelliklerini tanımaları ve inanmaları gerektiğini belirten bir sosyal öğrenme teorisi olarak tanımlamıştır. Diğer yandan, Zimmerman (2000), öz-yeterliği, bireylerin görevleri yerine getirme ve başarma konusundaki kişisel değerlendirmelerinin toplamı olarak görmüştür (Ölçer ve ark., 2016). Wood ve Bandura (1989: 365) ise öz-yeterliği, bireylerin yaşamlarındaki olayları kontrol etmek için gereken eylemler, bilişsel kaynaklar ve motivasyonun birleşimiyle ortaya çıkacak yeteneklerine olan inançları olarak tanımlamışlardır (Bandura, 1997). Bir bireyin kendisine verilen sorumlulukları veya görevleri başarıyla yerine getirebilmesi için bu görevleri gerektiren becerilere sahip olması gerekmektedir. Ayrıca, bireyin kendi yeteneklerine olan inancı da yüksek olmalıdır (Baybek, 2005).

Öz-yeterlik tanımlarında ortak olan noktalar şunlardır: Bireyler, bazı yetenek ve davranışları hedeflerine uygun şekilde bir araya getirip organize edebilmeli, geçmiş yaşamlarında edindikleri deneyimleri güncel sorunları çözmek için kullanabilmeli ve böylelikle karşılaştıkları farklı problemleri aşmak için her türlü çabayı göstermeli ve bu gibi durumlarda duygularını kontrol edebilmelidir. Bandura'ya (1997) göre, bireylerin yetenek ve yeterlik algıları, bir işi yapmaları ve başarılı olmaları için temel mekanizmayı

oluşturur. Bireyler, kendilerine verilen bir işi yapabileceklerine inanırlar ve bu görev ve sorumlulukları yerine getirme yeteneklerine ilişkin algıları ne kadar yüksekse, o işte o kadar başarılı olurlar (Önel, 2006).

Rozan'a (2011) göre, öz-yeterlik üç bölümde değerlendirilmektedir. Bunlardan ilki, görev için öz-yeterlik algısıdır. Bireyler bu bölümde, görevlerinin hedeflerine ulaşmak için kendi algılarını kullanırlar (Gürler, 2017). Ancak, bu kısım tek başına çok anlam ifade etmez çünkü öz-yeterliğin yalnızca bir parçasıdır. Örneğin, bir okul müdürü idari görevlerde yüksek bir öz-yeterlik duygusuna sahip olabilir, ancak ilişkilerde düşük bir öz-yeterlik duygusu olabilir. İkinci bölüm, alana özgü öz-yeterlik algısıdır. Birey ne kadar donanımlıysa, öz-yeterlik düzeyi de o kadar yüksek olacak ve sonuç olarak başarı oranı artacaktır. Üçüncü bölüm ise genel öz-yeterliktir. Bu bölümde birey, karşılaşacağı tüm sorunlara karşı öz-yeterlik duygusuna sahiptir. Bu bölüm, diğer öz-yeterlik bölümlerine göre daha sabit bir yapıya sahiptir (Çetin, 2011).

2.2.2. Öz-yeterlik kaynakları

Bireylerin öz yeterliliğinin gelişiminde dört kaynak rol oynamaktadır. Alt başlıklarla açıklanmıştır.

2.2.2.1. Performans başarıları/doğrudan deneyimler

Bireyler çeşitli eylemler gerçekleştirir, bu eylemlerin sonuçlarını değerlendirir, değerlendirme sonuçlarını benzer eylemleri gerçekleştirme kapasitelerine ilişkin öz-yeterlik inançlarını geliştirmek için kullanır ve geliştirdikleri inançlar doğrultusunda hareket ederler (Bandura, 1995). Birbirini izleyen başarı deneyimleri, öz-yeterlik inançlarını artırırken, ardışık başarısızlıklar ise bu inançları zayıflatır. Bandura'ya (1986) göre, güçlü öz-yeterlik inançları zamanla başarılı deneyimler aracılığıyla gelişir, oldukça dirençlidir ve ara sıra yaşanan başarısızlıklardan kolayca etkilenmez.

2.2.2.2. Dolaylı yaşantılar / başkalarının deneyimleri

İnsanlar kendi deneyimlerinin yanı sıra modelleme yoluyla da öz-yeterlilik inançlarını oluştururlar. Diğerlerinin olumlu veya olumsuz deneyimleri bireylerin öz-yeterlilik duygusunu önemli ölçüde etkiler. Rol model ile benzerlik derecesi arttıkça, başarı ve başarısızlık deneyimlerinin etkisi de artar. Yetenekli rol modeller, gözlemcilere davranışlarının onlara zorluklarla nasıl başa çıktıklarına dair bilgi sağlayarak öz-

yeterliliklerini geliştirmelerine yardımcı olurlar. Diğer yandan, öz-yeterlilik inancı sosyal karşılaştırma yoluyla artırılabilir (Bandura ve Wood, 1989).

2.2.2.3. Sözel/sosyal ikna

Diğer insanların görüşleri birey için çok önemlidir. Bir kişi herhangi bir işe başladığında, etrafındaki insanların çoğu ona inanıyorsa, o zaman kişi de kendine inanmaya başlar ve işin sonunda başarılı olur. Bireyin öz-yeterliliği, etrafındaki insanların sözlü ikna etkisiyle de artar. Ancak insanlar her zaman başkalarının iyiliğini istemezler. Bu durumlarda, insanlardan alınan olumsuz sözlü ikna, kişinin inancını zedeleyecek, özgüvenini düşürecek ve öz-yeterlilik algısını azaltacaktır (Güçlü, 2009). Ayrıca, sözlü ikna öz-yeterliliği kısa vadeli olarak etkiler ve uzun vadeli olarak bir artışa neden olmaz (Usher-Pajares, 2008).

2.2.2.4. Duygusal ve fiziksel durum

Bir kişinin kendisi hakkındaki düşüncelerini etkileyen öz-yeterliliğin dördüncü kaynağı, bireylerin fiziksel ve duygusal olarak yeterli ve uygun koşullarda olmalarıdır. Bir performans sırasında yaşanan kaygı, korku ve stres düzeyi, öz-yeterliliği etkileyen fizyolojik ve psikolojik faktörler arasındadır. Bu faktörler, yüksek duygusal ve fiziksel tepkilerinin yanı sıra, kendilerini nasıl algıladıkları ve yorumladıkları konusunda da kritiktir. Yüksek öz-yeterliliğe sahip bireyler, uyarılmanın performansı artırıcı bir etki olduğunu görürken, şüpheleri olanlar bu uyarılmayı zayıflatıcı olarak görürler. Öz-yeterliliğin psikolojik belirtileri ayrıca sağlık ve fiziksel aktivite üzerinde de etkili görünmektedir (Bandura, 1977).

2.2.3. Öz-yeterliği etkileyen süreçler

Sosyal yaşamda, bireyler kendileri ve çevrelerinin etkisiyle daha önceden edindikleri bilgilere dayanarak bir iş üstlenirler. Bu süreçte bireyleri motive eden dört öz-yeterlilik kaynağından bahsedilebilir. Bu süreçler; bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim süreçleridir (Bandura, 2010).

2.2.3.1. Bilişsel süreç

Öz-yeterlilik algısı bilişsel süreçlerde önemli bir motivasyonel rol oynar (Çetin, 2008). Bandura (1986, 1997), öz-yeterlilik algısının insan davranışlarının ve davranışsal

değişikliklerin temel belirleyicilerinden biri olduğunu ve bir bireyin yetenekleri hakkındaki inançlarının sadece davranışlarını değil, aynı zamanda düşünme süreçlerini ve motivasyonlarını da etkilediğini belirtir.

Birçok olay başlangıçta düşünceyle gerçekleşir. Düşüncenin temel işlevi, insanların başlarına ne gelebileceğini tahmin etmelerine ve insanların yaşamlarını etkileyen bir liderlik biçimi geliştirmelerine olanak tanımaktır. Yeteneklerinin güçlü seviyelerine sahip olan kişiler, başarılarını destekleyecek performans senaryolarını hayal eder ve olumlu bir strateji sunarlar. Yeteneklerinden endişe duyanlar ise başarısız olabilecek her türlü olayı yaşarlar ve başarısızlıklarını hayal ederler (Bandura, 1994). Sonuç olarak, güçlü bir yetkinlik seviyesine sahip bireyler, zorlukların üstesinden gelmek için çözümler geliştirerek etkili düşünmeye çalışır ve bunları farklı şekillerde sunabilirler. Ancak, düşük yetkinlik seviyelerine sahip kişilerin düşünceleri her zaman negatif tarafta olur, kendilerini yetersiz hissederler ve bu nedenlerle zamanla çabaları ortadan kaybolur (Bandura, 1994).

2.2.3.2. Motivasyonel/güdüsel süreç

Etkililik konusundaki kendi inancı, motivasyonun kendi düzenlenmesinde önemli bir role sahiptir. Çoğu insanın motivasyonu bilişsel olarak üretilir. İnsanlar performanslarını tahmin ederek kendilerini motive eder ve yönlendirirler. Ne yapabilecekleri hakkında inançlar oluştururlar (Bandura, 1994). Öz-yeterlilik algıları bireylerin motivasyonunu etkiler. Gardner'ın (1985) tanımına göre, öğrenciler hakkında en az üç temel gösterge vardır; motivasyon, öğrencilerin çabası, dil öğrenme isteği ve öğrenenlerin öğrenmeden memnuniyeti. Kendi memnuniyetlerini benimsedikleri hedeflerle uyumlu hale getirerek, insanlar davranışlarını yönlendirir ve hedeflerine ulaşılana kadar çabalarını sürdürmelerini teşvik ederler. Yetenekleri hakkında şüpheye düşen insanlar, bir engelle karşılaştıklarında veya başarısız olduklarında çabalarını azaltır veya hızla vazgeçerler. Kendi yeteneklerine güçlü bir inanca sahip olanlar başarısız olduklarında daha fazla çaba sarfederler. Güçlü kararlılık ve performansları başarılarına katkıda bulunur.

Bandura (1995), üç tür bilişsel motivasyon aracı olduğunu belirtmiştir: nedensel atıflar, sonuç beklentileri ve bilişsel hedef. Her motivasyon farklı bir teoriden oluşur. Bireyler başarılarını veya başarısızlıklarını farklı nedenlere bağlarlar. Yeteneklerine inanan bireyler başarılarını yetenekleri ve çabalarıyla tanımlarlar (Bandura, 1977). Ayrıca, insanlar belirli bir görevde ne kadar başarılı olabileceklerini (beklenti) ve görevin kendileri

için ne anlama geldiğini düşünürler.

2.2.3.3. Duyusal süreç

Öz-yeterlilik kavramı, duygusal düzenlemenin ana görevini oluşturur. İnsanlar yapabilecekleri şeylere dayanarak pozisyon alırlar. Bir hedef belirlerler ve bu hedefi belirlemek için adımlar atarlar. Başarılı olmak için kaynaklarını kendi ihtiyaçları doğrultusunda sistemleştirirler. Öz-yeterlilik kavramı motivasyona birçok şekilde katkı sağlar; İnsanların kendileri için belirledikleri hedefleri, ne kadar güç harcayabileceklerini, zorluklarla nasıl başa çıkabileceklerini ve başarısızlıklara nasıl dayanabileceklerini belirler. Kendine güvenenler başarısızlıklarını bir mücadele aracı olarak görerek umutsuzluğa kapılmazlar. Tüm insanların motivasyonu bilişsel olarak ortaya çıkar. İnsanlar kendilerini ve eylemlerini önceden planlama faaliyetleriyle motive ederler. İnançlarını yapabileceklerine göre düzenlerler. Davranışlarının olası sonuçlarını öngörürler. Hedeflerini ve planlarını buna göre tasarlarlar. Öngörü, kendini düzenleyici mekanizmalar arasında uygun eylemi teşvik eden ve seçen unsurudur (Bandura, 1993).

Bu, bireylerin zorluklarla karşı karşıya kaldıklarında çaba sarf etme kapasitelerini, motivasyonlarını ve stres ve depresyon durumlarını etkiler. Bir bireyin öz-yeterlilik duygusu, kaygıyı önlemekte veya kontrol altında tutmada önemli bir faktördür. Zorlukları kolayca aşabileceklerine inanan bireyler, olumsuz durumların ortaya çıkmasını engelleyebilirler. Endişelenmeyi önleyemeyen bireyler ise başarılı olamayacaklarını düşünürler. Bu kişiler, yaşadıkları ortamın tehlikeli olduğunu düşünürler ve nadir durumlarda belirli durumları abartarak endişelerini hafifletmeye çalışırlar. Öz-yeterliliği düşük bireyler, kendilerini strese sokarlar ve yapabileceklerini olumsuz etkilerler (Kaleli, 2016).

2.2.3.4. Seçim süreci

İnsanların algıladıkları öz-yeterlilik düzeyleri, bilişsel, motivasyonel ve duygusal süreçlerinin yanı sıra, bu etkinlikleri seçmelerini de etkiler. İnsanlar, inançlarına dayanarak faaliyetler ve ortamlar arasında seçim yaparlar. Genellikle insanlar, yeteneklerinin ulaşamayacağına inandıkları etkinliklerden kaçınırlar (Bandura, 1993). Bu nedenle, kişisel etkinlik inançları, insanların seçtikleri faaliyetler ve ortam türlerini belirleyerek yaşamlarının izlediği yolu şekillendirebilir (Bandura ve Locke, 2003).

Düşük öz-yeterlilik algısına sahip bireyler, başa çıkma kapasitelerini aştıklarını düşündükleri faaliyetlerden ve durumlardan kaçınırken, yüksek öz-yeterlilik algısına sahip bireyler daha zor hedeflere yönelirler.

2.2.4.Öz-yeterliliğin önemi

Öz-yeterlilik, bireyin hayatındaki olaylarda gerekli eylemleri başlatabileceğine ve başarılı olabileceğine dair inancı olarak tanımlanır. Güçlü bir öz-yeterlilik inancı, başarıyı ve iyi olmayı artırır (Dikmen vd. 2016). Daha yüksek bir öz-yeterlilik duygusuna sahip bireyler, düzenli olarak kendi kendilerine bakım davranışlarını gerçekleştirmeye ve bu davranışları gerçekleştirmeyi engelleyen zamanın eksikliği veya davranışı gerçekleştirme isteğinin olmaması gibi engelleri aşmaya motive olabilirler (Tan vd. 2021).

Motivasyon seviyelerinin arttığı ve öz-yeterlilik seviyelerinin anlaşılmasının kişilerin bilgi ve becerileriyle ne yapabileceklerine karar vermelerine yardımcı olduğu bildirilmiştir. Kolaylıkla depresyona girerler ve daha az sıklıkla depresyon yaşarlar. Öz-yeterlilik algısı, bireyin başarısı ve gelişimi hakkında çaresizlik, kaygı, depresyon, özgüven kaybı ve karamsar düşünceleri teşvik eder. Öte yandan, yüksek öz-yeterlilik algısı bir kişinin kendi kendini anlamasını kolaylaştırmada etkilidir (Karadağ vd. 2011). Öz-yeterlilik, profesyonellerin genel performansını ve sonuçlarını geliştirmede önemli bir rol oynar ve bu nedenle bu meslekte önemli bir performans faktörüdür. Profesyonel öz-yeterlilik, benzersiz durumlarda gerekli performansı ve davranışı etkiler ve genellikle karar verme kalitesini, performansı ve başarıyı belirler (Oh vd.2021).

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramındaki merkezi bir kavram olarak ifade edilen öz-yeterlilik, bireyin hedeflerini başarma ve zorlukları aşma yeteneği hakkındaki inançları olarak tanımlanır. Bandura, öz-yeterliliğin "büyüklük", "yeterlilik" ve "genelleme" olarak adlandırılan üç boyuta sahip olduğunu ve dört temel bilgi kaynağının etkisinde olduğunu öne sürmüştür.

Büyüklük Boyutu: Bu boyut, belirli bir zorluk seviyesindeki bir göreve atanmış bir kişinin yeterlilik beklentilerinin kolay, yarı zorlu ve zor görevlerle sınırlı olduğunu ifade eder. Bir görevde aşılacak engel yoksa bu kolay bir görev olarak adlandırılır ve herkesin aynı yüksek yeterlilik beklentisine sahip olması beklenir. Ancak başarılı performans için farklı seviyelerde engelleri aşma gerekliliği varsa, algılanan yeterlilik seviyesi görevin zorluk seviyesine göre ölçülür.

Güç Boyutu: Güçlü beklentilere sahip olan kişiler, uzun süre zorlukları göğüslemek için yoğun çalışmaya devam edebilirken, güçlenmeyen zayıf beklentiler kolayca ortadan kaldırılabilir.

Genelleme boyutu: Bu boyut, öz-yeterliliğin duruma bağlı olarak ne ölçüde veya hangi durumda değişip değişmediğini gösterir.

Bandura, öz yeterliliği artırmak için şu dört kaynağı önermiştir (Albal, 2009):

1. Sözlü İkna: Bireyin değer verdiği ve saygı duyduğu diğer insanlardan, neleri başarabileceği ya da başaramayacağı konusunda aldığı teşvik ve tavsiyeler, kendi öz-yeterlik algılarını farklılaştıracaktır.
2. Başkalarının deneyimi: Kendi iş yetenekleri konusunda güvensiz olan insanlar, başkalarının aynı işi başarıyla yaptığını gözlemlediklerinde kendi iş yetenekleri hakkında olumlu öz-yeterlik inançları geliştirebilirler.
3. Bireyin geçmiş deneyimleri: Kişinin başarılı ya da başarısız bir faaliyet sonucunda doğrudan edindiği bilgilerdir. Örneğin; Birey davranışını başarılı olarak algıladığında öz yeterlik duygusu desteklenmektedir. Tersine, kendileri için özellikle önemli olan alanlarda başarısızlık yaşayan insanlar, daha az öz yeterlik duygusuna sahiptir. Sonuç olarak, olumlu deneyimler öz yeterliliğin gelişmesine yol açar.
4. Durumsal faktörler: Belirli bir iş sırasında yaşanan somatik ve duygusal durumlar, kişinin bu işteki verimini etkileyebilmektedir Bir görevi yerine getirirken yüksek kaygı, korku veya olumsuz düşünceler yaşamak, öz yeterliliği azaltabilir ve stres ve kaygıyı artırabilirken, heyecan, mutluluk ve olumlu düşünceler yaşamak öz yeterliliği artırabilir.

Bu dört kaynak etkin bir şekilde kullanıldığında öz yeterlik artar ve sağlık davranışları olumlu yönde değişir (Kim vd. 2020).

Öz-yeterlik inançları, kişinin esenliğini ve başarısını çeşitli şekillerde artırır. Bu araçlar;

- Bireyin izlemeyi seçtiği hedeflerin yönü,
- Sorumluluğu için ne kadar çabaladığı,
- Başarısızlıklar ve güçlükler karşısında ne kadar dayandığı,

- Zor durumlarda tahammül,
- Sorumluluk ve başarı düzeyi
- Mağdurun dili veya gücü dildir,
- Zorluklarla baş ederken ne kadar stres ve depresyon hissettiği

İnsanlar genellikle kendilerini başarılı ve yetenekli hissettikleri görevleri ve hedefleri seçerler ve yapamayacakları görevlerden kaçınırlar. Eğer insanlar, eylemlerinin istenilen sonuçlara ulaşacağına inanmazlarsa, o sonuçları elde etme isteği de azalır (Dural, 2018).

2.2.5. Yüksek ve Düşük Öz-Yeterlik Düzeyine Sahip Bireylerin Özellikleri

Bireylerin kendilerini güvenli hissettikleri alanlar, yüksek öz-yeterlik seviyeleriyle ilişkilendirilmektedir (Bandura, 1994). Bireylerin nasıl davrandıkları ve ne kadar motive oldukları, sahip oldukları bilgi ve becerilerle değerlendirilmektedir. Güçlü bir yeterlik algısı, kişisel başarı ve özgüveni artırmaktadır. Yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip bireyler, karşılarına çıkan zorlukları bir tehdit olarak değil, üstesinden gelinebilecek bir meydan okuma olarak görmektedirler. Bu etkili bakış açısı, faaliyetlere karşı samimi bir ilgi geliştirmelerini sağlar. Bu bireyler, zorlayıcı hedefler belirler ve bu hedeflere güçlü bir bağlılık gösterirler. Yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip bireyler, başarısızlıkla karşılaştıklarında çabalarını artırır ve sürdürürler; başarısızlık sonrası hızlı bir şekilde yeterlik algılarını yeniden kazanırlar. Başarısızlığı yetersiz çaba veya edinilebilir bilgi ve becerilerin eksikliği olarak değerlendirirler. Tehdit edici durumlara, bu durumlarla başa çıkabileceklerine dair güvenle yaklaşırlar (Bandura, 1994).

Öz-yeterlik yalnızca bireylerin belirledikleri hedeflerle değil, aynı zamanda bu hedeflere ne kadar başarılı bir şekilde ulaştıklarıyla da ilgilidir. Kişinin kendi yeteneklerine olan inancı arttıkça, öğrenciler tarafından belirlenen hedeflerin de seviyesi yükselmektedir. Kendine güvenen bireyler, başarılı sonuçlar beklerler. Sosyal becerilerine güvenen öğrenciler, başarılı sosyal etkileşimler beklerken, akademik becerilerine güvenenler sınavlarda yüksek notlar alacaklarını ve çalışmalarının kişisel ve profesyonel faydalar sağlayacağını öngörürler.

Bandura'ya (1997) göre, düşük öz-yeterlik inançları, düşük akademik başarıda rol oynayabilir. Yeteneklerinden şüphe duyan bireyler, kişisel tehdit olarak algıladıkları zorlu görevlerden kaçınırlar. Düşük hedefler belirlerler ve bu hedeflere olan bağlılıkları zayıftır. Zorlayıcı görevlerle karşılaştıklarında, kişisel eksikliklerine ve karşılaşacakları engellere

odaklanmak yerine, olumsuz sonuçları düşünme eğilimindedirler. Düşük öz-yeterlik düzeyine sahip bireyler, zorluklarla karşılaştıklarında çabalarını gevşetir ve hızla pes ederler. Başarısız bir deneyimden sonra yeterlik algılarını yeniden kazanmak zorlaşır. Yetersiz performansı bir yetenek eksikliği olarak değerlendirirler ve bu nedenle çok fazla başarısızlık deneyimi yaşamadan bile yeteneklerine olan inançlarını kaybederler.

Düşük öz-yeterlik düzeyine sahip bireyler, strese ve depresyona daha yatkındırlar. Sosyal becerilerine güvenmeyen öğrenciler, sosyal etkileşimler öncesinde reddedilme veya alay edilme olasılığını sıklıkla öngörürler. Akademik yeteneklerine güvenmeyenler ise bir sınav veya ders öncesinde düşük notlar alacaklarını tahmin ederler. Margolis ve McCabe (2006), öz-yeterlik algısını artırmak için orta derecede zorlu görevler verme, öğrencilerin ilgilerini değerlendirme, öğrencilere kendi seçimlerini yapma ve deneme fırsatı sunma ile sık geri bildirim sağlama gibi stratejilerin kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

2.2.6. Öz-yeterlilik ile ilgili yapılan araştırmalar

Bandura ve ark. (2001), yüksek öz-yeterliliğe sahip öğrencilerin, saldırgan davranışlara yönelmemek için akran baskısıyla başa çıkmada daha başarılı olduklarını sonuçlandırmıştır.

Balkıs, Duru ve Buluş (2005) tarafından yapılan incelemelerde, öz-yeterlilik inançlarının ergenlerde risk oluşturan zararlı davranışları en aza indirmede önemli bir psikolojik değişken olarak kabul edildiği ve sosyal becerileri olumlu yönde geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Okullarda sıkça görülen saldırgan davranışların öğrencilerin öz-yeterlilik inançları ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Büyükduman (2006) çalışmasında, İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce dil becerileri ile öz-yeterlilik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının eğitim gördükleri üniversite ve mezun oldukları lise türünün öğretme ve İngilizce öz-yeterliliklerine etkisi araştırılmıştır. Veriler "Öz-yeterlilik ve Yabancı Dil Olarak İngilizce Beceri Öz-yeterlilik Ölçeği" ile toplanmıştır. Çalışma, öğretmen adaylarının öğretme ve İngilizce öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Öğretme ve İngilizce öz-yeterlilik algısı açısından üniversiteler arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Öğretme adaylarının, öğretme ve İngilizceyi yabancı dil olarak kullanma konusundaki öz-yeterlilik inançları, mezun

oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Carroll vd. (2009), 11-18 yaş arasındaki 935 öğrencinin öz-yeterlilik, akademik beklentiler, suçluluk ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Bulgular, daha yüksek öz-yeterliliğe sahip ergenlerin diğerlerine göre daha az saldırgan davranış sergilediğini ve akademik olarak daha başarılı olduklarını göstermiştir.

Kafkas, Açak, Çoban ve Karademir (2010), öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve mesleki kaygı düzeylerini karşılaştırmışlardır. Çalışmaya dokuz farklı üniversiteden 347 beden eğitimi öğretmen adayı, 130 kadın ve 217 erkek, gönüllü olarak katılmıştır. Veri olarak, Türkçe'ye Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanan "Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği" ve Türkçe'ye Özer, Şad, Acak ve Kafkas (2009) tarafından uyarlanan "Beden Eğitimi Öğretmenleri Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, öz-yeterlilik düzeylerinin cinsiyet, spor etkinlikleri ve lise türüne göre değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca, öz-yeterlilik ile mesleki kaygı arasında orta düzeyde bir ilişki gözlemlenmiştir.

Telef ve Karaca (2011), annenin ve babanın ayrı olup olmamasıyla öz-yeterlilik arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada, öz-yeterlilik ile aile yapısı, sosyoekonomik düzey ve ebeveyn eğitimi arasındaki ilişkinin önemli olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, ergenlerin öz-yeterliliklerinin ve psikolojik belirtilerinin incelendiği ve kızların öz-yeterliliklerinin erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tarakçı, Tütüncüoğlu ve Tarakçı (2012) yaptıkları çalışmada, özel eğitim alanında çalışan çeşitli meslek gruplarındaki profesyonellerin öz-yeterliliklerini incelediler ve öğretmenlerin kendilerini diğer meslek gruplarından daha yetkin bulduklarını belirttiler.

Pu vd. (2013), saldırgan davranışlar için ek bir seçenek olarak öz-yeterliliğin, saldırgan davranışları önlemede ve azaltmada önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu negatif davranışların yanı sıra, yüksek öz-yeterliliğe sahip ergenlerin, düşük öz-yeterliliğe sahip bireylerden daha düşük düzeyde saldırganlık sergiledikleri sonucuna varılmıştır.

Akmeşe ve Kayhan (2017) tarafından özel eğitim öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada, farklı değişkenler (yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, mezuniyet alanı, lisans eğitiminde oyun dersi alıp almama) tartışılmış ve oyun öğretim planlaması

buna göre yapılmıştır. Uygulama, değerlendirme, mesleki öz-yeterlilik ve toplam öz-yeterlilik puanlarının değişkenlik yaratıp yaratmayacağı incelenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin mezuniyet alanlarına ve oyun dersi almalarına göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğu ve uygulama ve oyun etkinliklerinin değerlendirilmesi, mesleki öz-yeterlilik düzeyleri ve toplam oyun öğretimi öz-yeterlilik düzeyleri ile mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu ortaya konmuştur. Ancak, öğretmenlerin eğitim geçmişi, oyun etkinliklerini değerlendirme, oyun öğretimi mesleki öz-yeterlilik ve toplam öz-yeterlilik açısından anlamlı bir fark yaratmıştır. Bununla birlikte, cinsiyet değişkeninin sadece oyun etkinliklerini uygulama öz-yeterlilik puanlarında anlamlı bir fark yarattığı sonucuna varılmıştır.

Karadayı Kaynak (2022), "Kronik Hastalıklarda Öz-Yeterlilik Algısı: Türkiye'de Yapılan Çalışmaların Bir İncelemesi" başlıklı çalışmasında, kronik hastalığı olanların genel olarak öz-yeterlilik düzeyinin düşük veya orta olduğunu, yüksek eğitim ve gelir düzeyine sahip olanların ve hastalık hakkında eğitim almış olanların öz-yeterliliklerinin daha düşük olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, aile desteği ve sosyal desteğin öz-yeterlilikle pozitif bir ilişkisi olduğu; öz-yeterliliğin artmasıyla birlikte, öz-bakım gücü, kendi kendini yönetme davranışları, tedaviye uyum ve yaşam kalitesinin arttığı söylenebilir. Hastalıkla ilgili eğitim müdahalelerinin öz-yeterliliği artırdığı ve artan öz-yeterliliğin kendi kendine yönetme davranışlarını olumlu etkilediği bulunmuştur.

Gömlekçi, Çevikel, Kıllı ve Gömlekçi (2023). "Okul Yöneticilerinin Öz-Yeterlilik Algılarının İncelenmesi (Isparta Örneği)" adlı çalışmalarında, Isparta İl Merkezi'ndeki resmi eğitim kurumlarında çalışan 193 Müdür Yardımcısının oluşturduğu araştırmanın evreni muştur ve bu evrenden gönüllü olarak katılan 54 Müdür Yardımcısının örneklemini oluşturmuştur. Katılımcıların öz-yeterlilik algılarına ilişkin ölçek toplam puanlarında, okul türü, cinsiyet değişkeni, toplam kıdem değişkeni, okul kıdem değişkeni ve lisansüstü eğitim değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılarak üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile genel öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan literatür taramalarında bu iki kavramın bir arada ele alındığı araştırmalara rastlanmamış olması, çalışmanın literatüre katkı sağlayacak özgün değerini ortaya koymaktadır. İncelenen önceki çalışmalar sonucunda, ahlaki olgunluğun bireyin etik davranışları, kararları ve genel ahlaki duruşuyla şekillenen bir kavram olduğu tespit edilmiş ve bu nedenle bağımlı değişken olarak seçilmesinin daha uygun olacağı düşünülmüştür. Creswell'e (2002) göre, nicel araştırma yaklaşımında elde edilen veriler doğrultusunda sonuçları sayısal olarak ortaya koymak esastır. Karasar (2005) ise, ilişkisel tarama modelini iki veya daha fazla değişken arasında ortak bir değişim olup olmadığını ve varsa bu değişimin derecesini belirlemeye yönelik bir araştırma olarak tanımlamaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki öğretmen adayları oluştururken, örneklem Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde çeşitli branşlarda okuyan öğretmen adayları, Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'ndeki Beden Eğitimi öğretmen adayları ve İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Spor Bilimleri Fakültesi'ndeki Beden Eğitimi öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Öğretmen adayı sayılarının belirlenebilir olması nedeniyle basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2007) tarafından oluşturulan ana kitle ve örneklem büyüklüğü tablosu referans alınmıştır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan'a (2007) göre, ana kitle büyüklüğü bir milyon veya daha fazla olduğunda, %95 güven aralığı ve %5 hata payı ile en az 384 kişilik bir örneklem yeterlidir. Bu doğrultuda, araştırmada toplanması gereken minimum anket sayısı 384 olarak belirlenmiş ve veri toplama sürecinde bu sayının aşılması hedeflenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla iki ölçek kullanılmıştır. İlki, Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından geliştirilen "Genel Öz-Yeterlik Ölçeği"dir. Bu ölçek, üç alt boyuttan (Başlama, yılmama ve sürdürme çabası) ve 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki 11

madde ters kodlanmıştır. Ölçek, beşli Likert tipi olup, "hiç uygun değil" ile "çok uygun" arasında puanlanmaktadır. Bu seçenekler sırasıyla 5, 4, 3, 2 ve 1 olarak puanlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) 0.80, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 236 kişiden elde edilen veriler doğrultusunda 0.69 olarak bulunmuştur

Çalışmada kullanılan ikinci ölçek, Şengün ve Kaya (2008) tarafından geliştirilen "Ahlaki Olgunluk Ölçeği"dir. Bu ölçek 66 maddeden oluşmakta olup, beşli Likert tipi bir ölçek olarak "evet, her zaman", "çoğu zaman", "ara sıra", "çok nadir", "hayır, hiçbir zaman" şeklinde yanıtlanmaktadır. Bu seçenekler sırasıyla 5, 4, 3, 2 ve 1 puan ile değerlendirilmiştir. Ölçekteki olumsuz maddeler ters kodlanmıştır. Ölçekte 52 olumlu, 14 olumsuz madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 66, en yüksek puan ise 330'dur. Ölçekten alınan puan arttıkça ahlaki olgunluk düzeyi de artmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması, 830 kişilik bir örneklem ile yapılmış olup, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.93, test-yarı test güvenilirlik katsayısı 0.89 ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı 0.84 olarak tespit edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde çeşitli branşlarda okuyan öğretmen adayları, Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde okuyan Beden Eğitimi öğretmen adayları ve İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Spor Bilimleri Fakültesi'nde okuyan Beden Eğitimi öğretmen adayları ile yüz yüze görüşmeler yapılarak Kişisel Bilgi Formu, Genel Öz-Yeterlik Ölçeği ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Ölçeklerin uygulanmasından önce katılımcılara araştırmanın amacı ve ölçeklerin nasıl doldurulacağı konusunda bilgi verilmiştir. Araştırmada gönüllülük esasına dayalı bir katılım sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Analiz

Elde edilen tüm niceliksel veriler, IBM SPSS Statistics 25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler arasındaki ilişkinin yönü ve gücü hipotezler çerçevesinde araştırılmıştır. Veriler istatistik programına girildikten sonra, frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimleyici istatistiklerle yorumlanmıştır. Katılımcıların kişisel özellikleri frekans ve yüzde analizi ile incelenmiş, ölçeklere ait maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için her iki ölçeğe ait verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılım

göstermesi nedeniyle analizlerde parametrik testlerden t-testi, ANOVA, Regresyon ve Pearson Korelasyon testleri kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analiz edilmesinin ardından araştırmanın sonucuna ilişkin elde edilen bulgular tablolar halinde açıklamalı olarak sunulmuştur.

4.1. Tanımlayıcı Analiz Bulguları

4.1.1. Katılımcıların demografik verilerine ilişkin bulgular

Katılımcıların demografik verilerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler		**n**	**%**	**Değişkenler**		**n**	**%**
Cinsiyet	Kadın	287	68	Eğitim Aldığınız Üniversite	Marmara Ünv.	368	88
	Erkek	131	32		İstanbul Ünv.	50	12
Yaş	20	11	2,5	Eğitim Aldığınız Fakülte	Eğitim Fakültesi	313	75
	21	118	28		Spor Bilimleri	105	25
	22	151	36				
	23	80	19	Mezun Olduğunuz Lise	Açık	12	3
	24	30	7		Anadolu	270	65
	25	8	2		Düz	14	3,5
	26 ve Üstü	20	5		Güzel Sanatlar	16	4
Eğitim Aldığı Öğretmenlik Branşı	Mat.Öğretmenliği	64	15,3		Fen	35	8,5
	Müzik Öğretmenliği	36	8,6		İmam Hatip	42	10
	İngilizce	34	8,3		Mesleki Teknik	19	4,5
	Biyoloji	23	5,5		Sosyal Bilimler	7	0
	PDR	36	8,6		Spor	3	0,5
	Beden Eğitimi	108	25,8				
	Fen Bilgisi	85	20,3				
	Türkçe	32	7,6	Eğitim Yılı/ Sınıf	3	259	62
					4	159	38
Toplam		**418**	**100**			**418**	**100**

Tablo incelendiğinde;

- Cinsiyet: 287 kadın (%68) ve 131 erkek (%32) katılımcıdan oluşmaktadır.
- Yaş: 20 yaş: 11 (%2), 21 yaş: 118 (%28), 22 yaş: 151 (%36,1), 23 yaş: 80 (%19,1), 24 yaş: 30 (%7), 25 yaş: 8 (%2) ve 26 ve üstü: 20 (%5) katılımcıdan oluşmaktadır.
- Eğitim Aldığı Üniversite: Marmara Üniversitesi: 368 (%88) ve İstanbul Üniversitesi: 50 (%12) katılımcıdan oluşmaktadır.
- Eğitim Aldığı Fakülte: Eğitim Fakültesi: 313 (%75) ve Spor Bilimleri: 105 (%25) katılımcıdan oluşmaktadır.

- Mezun Olduğu Lise: Açık lise: 12 (%3), Anadolu lisesi: 270 (%65), Düz lise: 14 (%3,5), Fen lise: 35 (%8,5), Güzel Sanatlar lise: 16 (%4), İmam Hatip lisesi: 42 (%10), Mesleki Teknik lisesi: 19 (%4,5), Sosyal Bilimler lisesi: 7 (%2) ve Spor lisesi: 3 (%0,5) mezunu katılımcıdan oluşmaktadır.
- Beden Eğitimi branşı: 108 (%25.8), Biyoloji branşı: 23 (%5.5), Fen Bilgisi branşı: 85 (%20.3), İngilizce branşı: 34 (%8.1), Matematik branşı: 64 (%15.3), Müzik branşı: 36 (%8.6), PDR branşı: 36 (%8.6) ve Türkçe branşı: 32 (%7.6) katılımcıdan oluşmaktadır.
- Eğitim Yılı/ Sınıf: 3. sınıf: 259 (%62) ve 4. sınıf: 159 (%38) katılımcıdan oluşmaktadır.

4.1.2. Normallik ve güvenirlilik analizi

Aşağıdaki tabloda çalışmanın güvenilirlik ve normallik testleri yer almaktadır.

Tablo 4. 2. Normallik ve Güvenilirlik Analizi

Ölçek	n	Madde Sayısı	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)	Cronbach's Alpha
Öz-yeterlilik Ölçeği	418	17	0,48	0,63	0,71
Ahlaki Olgunluk Ölçeği	418	66	-0,30	1,55	0,85

Tablo incelendiğinde Öz-yeterlilik Ölçeği güvenilirlik katsayıları 0,71 ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği 0,85 olduğu görülmektedir. Her iki ölçeğe ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±3 aralığında yer aldığından dolayı verilerin normal dağılıma uygun olduğu tespit edilmiştir (Sönmez Çakır, 2019). Veriler normal dağılım gösterdiği için analizlere parametrik testler kullanılarak devam edilmiştir.

4.2. Çıkarımsal Analiz Bulguları

Aşağıdaki tabloda "Ahlaki olgunluk", "Öz-yeterlilik" alt boyutları (başlama, yılmama, sürdürme çabası) katılımcıların "yaş" ve "cinsiyet" değişkenine ait tamamlayıcı istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4. 3 Değişkenlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler		**Ort.**	**S.S.**	**N**
Ahlaki olgunluk		3,69	,27	418
Öz-yeterlilik	Başlama	2,27	,72	418
	Yılmama	2,79	,36	418
	Sürdürme çabası	2,62	,83	418
Yaş		2,22	1,32	418
Cinsiyet		1,68	,46	418

Tablo incelendiğinde, analiz edilen değişkenlerin ortalama değerlerini, standart sapmalarını (S.S.) ve örneklem büyüklüğünü (N) göstermektedir. Her bir değişken için elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- **Ahlaki olgunluk**: Ahlaki olgunluk değişkeninin ortalama değeri 3,69'dur, bu da katılımcıların genel olarak yüksek bir ahlaki olgunluk düzeyine sahip olduklarını gösterir. Standart sapma 0,27'dir, bu da ahlak puanlarının örneklem içinde ne kadar dağıldığını ifade eder.
- **Başlama**: Başlama değişkeninin ortalama değeri 2,27'dir. Bu, katılımcıların görevlere başlama eğilimlerinin orta seviyelerde olduğunu gösterir. Standart sapma 0,72 bu değerin etrafındaki dağılımın nispeten geniş olduğunu işaret eder.
- **Yılmama**: Yılmama değişkeninin ortalama değeri 2,79'dir, bu da katılımcıların görevleri sürdürme konusunda nispeten kararlı olduklarını gösterir. Standart sapma 0,36, bu dağılımın daha dar olduğunu ifade eder.
- **Sürdürme Çabası**: Sürdürme çabası değişkeninin ortalama değeri 2,62'dir. Katılımcıların görevlerini sürdürme konusundaki çabalarının orta seviyede olduğu görülmektedir. Standart sapma 0,83 dağılımın nispeten geniş olduğunu gösterir.
- **Yaş**: Yaş değişkeninin ortalama değeri 2,22'tir, bu da katılımcıların büyük çoğunluğunun genç yetişkin olduğunu gösterir. Standart sapma 1,32 yaş dağılımının çok geniş olmadığını ifade eder.
- **Cinsiyet**: Cinsiyet değişkeninin ortalama değeri 1,68'dır. Cinsiyet değişkeni ortalamasına bakıldığında, örneklemde kadın katılımcıların daha fazla olduğunu gösterir. Standart sapma 0,46 cinsiyet dağılımının homojen olmadığını ifade eder.

Aşağıdaki tabloda ahlaki olgunluk, öz-yeterlilik alt boyutları (başlama, yılmama ve sürdürme çabası), yaş ve cinsiyet değişkenleri arasındaki doğrusal ilişkiyi ölçmek için Pearson Korelasyon(r) analizi kullanılmıştır.

Tablo 4. 4 Ahlaki Olgunluk, Öz-Yeterlilik Alt Boyutları, Yaş ve Cinsiyet Değişkenleri Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		**Ahlaki Olgunluk**	**Başlama**	**Yılmama**	**Sürdürme Çabası**	**Yaş**	**Cinsiyet**
Ahlaki Olgunluk	r	1	-0,138	0,018	0,054	0,096	0,029
	p	.	0,002*	0,358	0,134	0,024*	0,279
Başlama	r	-0,138	1	0,156	-0,096	-0,103	0,011
	p	0,002*	.	0,001*	0,025*	0,017*	0,415
Yılmama	r	0,018	0,156	1	0,466	0,095	-0,159
	p	0,358	0,001*	.	0,00*	0,026*	0,001*
Sürdürme Çabası	r	0,054	-0,096	0,466	1	0,129	-0,094
	p	0,134	0,025*	0,00*	.	0,004*	0,028*
Yaş	r	0,096	-0,103	0,095	0,129	1	-0,091
	p	0,024*	0,017*	0,026*	0,004*	.	0,031*
Cinsiyet	r	0,029	0,011	-0,159	-0,094	-0,091	1
	p	0,279	0,415	0,001*	0,028*	0,031*	

*p≤ 0,05

Tablo incelendiğinde:

- **Ahlaki olgunluk ile Başlama (r = -0,13, p = 0,002):** Ahlaki olgunluk ile başlama arasında negatif bir korelasyon vardır. Bu, başlama puanları arttıkça ahlak puanlarının azaldığını gösterir. P değeri 0,002 olduğundan, bu korelasyon istatistiksel olarak anlamlıdır (p< 0,05). Başka bir deyişle, başlama davranışı ile ahlaki olgunluk arasında anlamlı bir ilişki vardır; başlama düzeyi yüksek olan bireylerin ahlaki olgunluk düzeyleri nispeten düşük olabilir.
- **Ahlaki olgunluk ile Yılmama (r = 0,01, p = 0,358):** Ahlaki olgunluk ile yılmama arasında çok zayıf bir pozitif korelasyon vardır, ancak bu korelasyon çok düşük olduğu için neredeyse yok denebilir. P değeri 0,358, bu da korelasyonun istatistiksel olarak anlamlı olmadığını gösterir (p> 0,05). Yani, yılmama davranışı ile ahlaki olgunluk arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- **Ahlaki olgunluk ile Sürdürme Çabası (r = 0,05, p = 0,134):** Ahlaki olgunluk ile sürdürme çabası arasında zayıf bir pozitif korelasyon vardır. P değeri 0,134, bu korelasyonun istatistiksel olarak anlamlı olmadığını gösterir(p> 0,05). Bu durumda, sürdürme çabası ile ahlaki olgunluk arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir.

- **Ahlaki olgunluk ile Yaş (r = 0,09, p = 0,024):**Ahlaki olgunluk ile yaş arasında pozitif bir korelasyon vardır. Bu, yaş arttıkça ahlak puanlarının da arttığını gösterir. P değeri 0,024, bu korelasyonun istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir (p< 0,05). Bu, yaşın artmasıyla birlikte ahlaki olgunluk düzeyinin de artabileceğini işaret eder.
- **Ahlaki olgunluk ile Cinsiyet (r = 0,02, p = 0,279):** Ahlaki olgunluk ile cinsiyet arasında çok zayıf bir pozitif korelasyon vardır. P değeri 0,279, bu korelasyonun istatistiksel olarak anlamlı olmadığını gösterir (p> 0,05). Bu durumda, cinsiyetin ahlaki olgunluk üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.
- **Başlama ile Yılmama (r = 0,15, p = 0,001):** Başlama ile yılmama arasında pozitif bir korelasyon vardır. Bu, başlama puanları arttıkça yılmama puanlarının da arttığını gösterir. P değeri 0,001, bu korelasyonun istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir (p< 0,05). Bu, başlama davranışının artmasının yılmama davranışını da artırdığını işaret eder.
- **Başlama ile Sürdürme Çabası (r = -0,09, p = 0,025):** Başlama ile sürdürme çabası arasında negatif bir korelasyon vardır. Bu, başlama puanları arttıkça sürdürme çabası puanlarının azaldığını gösterir. P değeri 0,025, bu korelasyonun istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir (p< 0,05). Bu, başlama davranışının artmasının sürdürme çabasını olumsuz etkileyebileceğini işaret eder.
- **Başlama ile Yaş (r = -0,10, p = 0,017):** Başlama ile yaş arasında negatif bir korelasyon vardır. Bu, yaş arttıkça başlama puanlarının azaldığını gösterir. P değeri 0,017, bu korelasyonun istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir (p< 0,05). Bu, yaşın artmasıyla birlikte başlama davranışının azaldığını işaret eder.
- **Başlama ile Cinsiyet (r = 0,011, p = 0,415):** Başlama ile cinsiyet arasında çok zayıf bir pozitif korelasyon vardır. P değeri 0,415, bu korelasyonun istatistiksel olarak anlamlı olmadığını gösterir (p> 0,05). Bu durumda, cinsiyetin başlama davranışı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.
- **Yılmama ile Sürdürme Çabası (r = 0,46, p = 0,001):** Yılmama ile sürdürme çabası arasında güçlü bir pozitif korelasyon vardır. P değeri 0,000, bu korelasyonun istatistiksel olarak oldukça anlamlı olduğunu gösterir (p< 0,05). Yılmama davranışının artması, sürdürme çabasını da artıran önemli bir faktör olabilir.
- **Yılmama ile Yaş (r = 0,09, p = 0,026):** Yılmama ile yaş arasında pozitif bir korelasyon vardır. Bu, yaş arttıkça yılmama puanlarının da arttığını gösterir. P değeri

0,026, bu korelasyonun istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir (p< 0,05). Yaşın artması, yılmama davranışını artırabilir.

- **Yılmama ile Cinsiyet (r = -0,15, p = 0,001):** Yılmama ile cinsiyet arasında negatif bir korelasyon vardır. Bu, kadınların erkeklere göre yılmama puanlarının daha düşük olduğunu gösterir. P değeri 0,001, bu korelasyonun istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir (p< 0,05). Cinsiyet, yılmama davranışında önemli bir farklılık yaratabilir.
- **Sürdürme Çabası ile Yaş (r = 0,12, p = 0,004):** Sürdürme çabası ile yaş arasında pozitif bir korelasyon vardır. Bu, yaş arttıkça sürdürme çabası puanlarının da arttığını gösterir. P değeri 0,004, bu korelasyonun istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir (p< 0,05). Yaşın artması, sürdürme çabasını artırabilir.
- **Sürdürme Çabası ile Cinsiyet (r = -0,09, p = 0,028): Korelasyon:** Sürdürme çabası ile cinsiyet arasında negatif bir korelasyon vardır. Bu, kadınların erkeklere göre sürdürme çabası puanlarının daha düşük olduğunu gösterir. P değeri 0,028, bu korelasyonun istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir (p< 0,05). Cinsiyet, sürdürme çabası üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olabilir.
- **Yaş ile Cinsiyet (r = -0,09, p = 0,031):** Yaş ile cinsiyet arasında zayıf bir negatif korelasyon vardır. P değeri 0,031, bu korelasyonun istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir (p< 0,05). Bu durumda, yaş ve cinsiyet arasında zayıf ama anlamlı bir ilişki bulunmaktadır; kadınlar ortalama olarak erkeklerden biraz daha genç olabilir.

Bu bulgular, değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğunu ve araştırmada ele alınan bazı değişkenlerin ahlaki olgunluk ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Aşağıdaki tabloda üç farklı regresyon modelinin istatistiksel anlamlılığını değerlendirilmiştir. Her bir modelin bağımsız değişkenlerinin, bağımlı değişken olan "ahlaki olgunluk" üzerindeki etkisini açıklamak için kullanılan bir varyans analizi sunulmuştur.

Tablo 4. 5 Regresyon Modelleri için Varyans Analizi (ANOVA)

Model		Kareler toplamı	df	Ort. kare	F	p
1	Regresyon	,656	3	,219	2,989	,031[b]
	Artık	30,285	414	,073		
	Toplam	30,941	417			
2	Regresyon	,839	4	,210	2,879	,023[c]
	Artık	30,102	413	,073		
	Toplam	30,941	417			
3	Regresyon	,897	5	,179	2,461	,033[d]
	Artık	30,043	412	,073		
	Toplam	30,941	417			

a. Bağımlı Değişken: ahlaki olgunluk
b. Yordayıcılar (Sabit): sürdürme_çabası, başlama, yılmama
c. Yordayıcılar (Sabit): sürdürme_çabası, başlama, yılmama, yaş
d. Yordayıcılar (Sabit): sürdürme_çabası, başlama, yılmama, yaş, cinsiyet

Tablo incelendiğinde her üç model de istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). Bu, sürdürme çabası, başlama, yılmama, yaş ve cinsiyet gibi değişkenlerin "ahlaki olgunluk" üzerinde anlamlı etkileri olduğunu gösterir. Model 1'den Model 3'e eklenen her bir yeni bağımsız değişkenle birlikte modelin açıklayıcılığı biraz artmıştır, ancak bu artış oldukça sınırlıdır. Örneğin, cinsiyet değişkeni eklendiğinde (Model 3), modelin açıklayıcılığı artmış olsa da, bu artış anlamlı bir fark yaratmamıştır. Sonuç olarak, bu üç modelde de bağımsız değişkenlerin "ahlaki olgunluk" üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuş, ancak bu etkinin büyüklüğü oldukça düşük kalmıştır. Bu durum, başka değişkenlerin de "ahlaki olgunluk" üzerinde etkili olabileceği ve modele dahil edilmesi gerektiği anlamına gelebilir.

Aşağıdaki tabloda regresyon analizinde bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken olan "ahlaki olgunluk" üzerindeki etkisini gösteren katsayıları, anlamlılık düzeylerini ve çoklu doğrusal bağlantıyı değerlendiren istatistikleri sunmaktadır.

Tablo 4. 6 . Regresyon Katsayıları ve Çoklu Doğrusal Bağlantı İstatistikleri Tablosu

Model		Standartlaştırılmamış Katsayılar	Standartlaştırılmış Katsayılar			Çoklu Doğrusallık İstatistikleri	
	B	Std. Hata	Beta	t	p	Tolerans	VIF
1	**(Sabit)**	3,730	,105		35,625	,000		
	Başlama	-,052	,019	-,139	-2,774	,006*	,939	1,065
	Yılmama	,019	,042	,026	,466	,641	,742	1,347
	Sürdürme çabası	,009	,018	,029	,512	,609	,754	1,326
2	**(Sabit)**	3,382	,243		13,916	,000		
	Başlama	-,049	,019	-,131	-2,598	,010*	,929	1,076
	Yılmama	,015	,042	,021	,367	,714	,740	1,352
	Sürdürme çabası	,007	,018	,022	,393	,694	,750	1,334
	Yaş	,016	,010	,078	1,586	,114	,971	1,030
3	**(Sabit)**	3,310	,256		12,933	,000		
	Başlama	-,049	,019	-,132	-2,619	,009*	,929	1,077
	Yılmama	,020	,042	,027	,481	,631	,727	1,376
	Sürdürme çabası	,007	,018	,023	,402	,688	,750	1,334
	Yaş	,017	,010	,081	1,646	,100	,966	1,035
	Cinsiyet	,026	,029	,044	,894	,372	,968	1,033

a. Bağımlı Değişken: ahlaki olgunluk
*p≤0,05

Tablo incelendiğinde üç modelde de başlama değişkeninin ahlaki olgunluk üzerinde negatif ve anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Bu, başlama çabasının artmasıyla birlikte ahlaki olgunluk puanlarının düştüğünü göstermektedir. Yılmama, sürdürme çabası, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin ahlaki olgunluk üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir. Tolerans ve VIF değerleri, modellerde çoklu doğrusal bağlantı sorununun olmadığını göstermektedir.

Bu analiz, ahlaki olgunluk üzerinde başlama değişkeninin önemli bir etkisi olduğunu, ancak diğer değişkenlerin etkisinin zayıf veya anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, başlama davranışının ahlaki olgunluk ile olan ilişkisini vurgular ve diğer faktörlerin etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir.

Aşağıdaki tabloda çeşitli öğretmenlik branşlarına göre belirli değişkenlerin (Ahlaki olgunluk, Başlama, Yılmama, Sürdürme Çabası) ortalama değerlerini, standart

sapmalarını, standart hatalarını ve %95 güven aralığını sunmaktadır. Bu tür bir tablo, her bir değişkenin farklı branşlar arasında nasıl dağıldığını ve değişkenlerin ortalama değerlerinin güven aralığını değerlendirmek için kullanılmaktadır.

Tablo 4. 7 Öğretmenlik Branşlarına Göre Ahlaki Olgunluk ve Öz-yeterlilik (Başlama, Yılmama ve Sürdürme Çabası) Değişkenlerinin Dağılımı

Değişkenler		Öğretmenlik Branşları	N	Ort.	S.S.	Std. hata
Ahlaki Olgunluk		Matematik Öğretmenliği	64	3,64	0,27	0,03
		Müzik Öğretmenliği	36	3,77	0,23	0,03
		İngilizce	34	3,70	0,22	0,03
		Biyoloji	23	3,73	0,39	0,08
		PDR	36	3,57	0,24	0,04
		Beden Eğitimi	108	3,69	0,25	0,02
		Fen Bilgisi	85	3,69	0,26	0,02
		Türkçe	32	3,74	0,30	0,05
		Total	418	3,69	0,27	0,01
Öz-yeterlilik	Başlama	Matematik Öğretmenliği	64	2,19	0,65	0,08
		Müzik Öğretmenliği	36	2,42	0,75	0,12
		İngilizce	34	2,39	0,71	0,12
		Biyoloji	23	2,16	0,82	0,17
		PDR	36	2,44	0,66	0,11
		Beden Eğitimi	108	2,12	0,76	0,07
		Fen Bilgisi	85	2,33	0,63	0,06
		Türkçe	32	2,32	0,87	0,15
		Total	418	2,27	0,72	0,03
	Yılmama	Matematik Öğretmenliği	64	2,74	0,32	0,04
		Müzik Öğretmenliği	36	2,78	0,36	0,06
		İngilizce	34	2,64	0,29	0,05
		Biyoloji	23	2,72	0,37	0,07
		PDR	36	2,76	0,41	0,06
		Beden Eğitimi	108	2,87	0,39	0,03
		Fen Bilgisi	85	2,75	0,32	0,03
		Türkçe	32	3,01	0,37	0,06
		Total	418	2,79	0,36	0,01
	Sürdürme Çabası	Matematik Öğretmenliği	64	2,52	0,76	0,09
		Müzik Öğretmenliği	36	2,25	0,76	0,12
		İngilizce	34	2,44	0,75	0,12
		Biyoloji	23	2,55	0,74	0,15
		PDR	36	2,33	0,91	0,15
		Beden Eğitimi	108	2,93	0,77	0,07
		Fen Bilgisi	85	2,47	0,86	0,09
		Türkçe	32	3,19	0,60	0,10
		Total	418	2,62	0,83	0,04

Tablo incelendiğinde öğretmenlik branşları arasında dört temel değişkenin (Ahlaki

olgunluk, Başlama, Yılmama, Sürdürme Çabası) dağılımını göstermektedir. Her bir değişkenin ortalama değerleri, standart sapmaları ve güven aralıkları, branşlar arasındaki farklılıkları anlamaya yardımcı olur. Özellikle Müzik Öğretmenliği ve Türkçe branşlarının bazı değişkenlerde (ahlaki olgunluk, yılmama, sürdürme çabası) diğer branşlara göre daha yüksek değerlere sahip olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda farklı öğretmenlik branşları arasında ahlaki olgunluk, başlama, yılmama ve sürdürme çabası değişkenlerinin ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test eden ANOVA (Varyans Analizi) sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4. 8 Öğretmenlik Branşlarına Göre Ahlaki Olgunluk, Başlama, Yılmama ve Sürdürme Çabası Değişkenlerinin ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	**df**	**Ortalama Kare**	**F**	**p**
Ahlaki olgunluk	Gruplar Arası	1,056	7	,151	2,070	,046*
	Gruplar İçi	29,885	410	,073		
	Toplam	30,941	417			
Başlama	Gruplar Arası	6,003	7	,858	1,634	,124
	Gruplar İçi	215,163	410	,525		
	Toplam	221,167	417			
Yılmama	Gruplar Arası	3,327	7	,475	3,664	,001*
	Gruplar İçi	53,185	410	,130		
	Toplam	56,512	417			
Sürdürme çabası	Gruplar Arası	33,021	7	4,717	7,568	,000*
	Gruplar İçi	255,563	410	,623		
	Toplam	288,584	417			

*p≤0,05

Tablo incelendiğinde,

- **Ahlaki olgunluk:** Gruplar arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$).
- **Başlama:** Gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($p > 0,05$).
- **Yılmama:** Gruplar arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$).
- **Sürdürme Çabası:** Gruplar arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$).

Aşağıdaki tabloda, ANOVA testinde anlamlı farklar bulunduğunda hangi gruplar arasında bu farkların bulunduğunu belirlemek için kullanılan Tukey HSD Post Hoc Testi yer almaktadır. Tablo farklı öğretmenlik branşları arasında ahlaki olgunluk değişkenine ilişkin karşılaştırmaların sonuçlarını sunulmaktadır.

Tablo 4. 9 Ahlaki Olgunluk ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Aldığı Öğretmenlik Branşı Değişkenine Ait Tukey HSD Post Hoc Testi

Matematik	Müzik Öğretmenliği	-,13	,05	,252	**Müzik**	İngilizce	,07	,06	,943
	İngilizce	-,05	,05	,969		Biyoloji	,04	,07	,999
	Biyoloji	-,09	,06	,863		PDR	,20	,06	,031*
	PDR	,07	,05	,918		Beden Eğitimi	,08	,05	,733
	Beden Eğitimi	-,04	,04	,942		Fen Bilgisi	,08	,05	,708
	Fen Bilgisi	-,04	,04	,975		Türkçe	,03	,06	1,000
	Türkçe	-,10	,05	,649	**Biyoloji**	PDR	,16	,07	,333
İngilizce	Biyoloji	-,03	,07	1,000		Beden Eğitimi	,04	,06	,998
	PDR	,12	,06	,482		Fen Bilgisi	,04	,06	,996
	Beden Eğitimi	,00	,05	1,000		Türkçe	-,01	,07	1,000
	Fen Bilgisi	,01	,05	1,000					
	Türkçe	-,04	,06	,998	**Beden eğitimi**	Fen Bilgisi	,00	,03	1,000
PDR	Beden Eğitimi	-,11	,05	,296		Türkçe	-,05	,05	,977
	Fen Bilgisi	-,11	,05	,394	**Fen bilgisi**	Türkçe	-,94	,19	,000*
	Türkçe	-,17	,06	,147					

*p≤0,05

Tablo incelendiğinde özellikle PDR ile Müzik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi ile Türkçe öğretmenliği arasında anlamlı farklar bulunmuştur (p<0,05). Diğer branşlar arasındaki farklar ise istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>0,05).

Aşağıdaki tabloda öz-yeterlilik başlama alt boyutu ve öğretmen adaylarının eğitim aldığı öğretmenlik branşı değişkenine ait Tukey testi yer almaktadır.

Tablo 4. 10 Öz-yeterlilik Başlama Alt Boyutu ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Aldığı Öğretmenlik Branşı Değişkenine Ait Tukey HSD Post Hoc Testi

Matematik	Müzik Öğretmenliği	-,23	,15	,794	**Müzik**	İngilizce	,02	,17	1,000
	İngilizce	-,20	,15	,883		Biyoloji	,25	,19	,884
	Biyoloji	,02	,17	1,000		PDR	-,01	,17	1,000
	PDR	-,24	,15	,721		Beden Eğitimi	,30	,13	,372
	Beden Eğitimi	,07	,11	,998		Fen Bilgisi	,08	,14	,999
	Fen Bilgisi	-,14	,11	,933		Türkçe	,09	,17	1,000
	Türkçe	-,13	,15	,988	**Biyoloji**	PDR	-,27	,19	,842
İngilizce	Biyoloji	,23	,19	,932		Beden Eğitimi	,04	,16	1,000
	PDR	-,04	,17	1,000		Fen Bilgisi	-,17	,17	,973
	Beden Eğitimi	,27	,14	,515		Türkçe	-,16	,19	,991
	Fen Bilgisi	,06	,14	1,000					
	Türkçe	,06	,17	1,000	**Beden eğitimi**	Fen Bilgisi	-,21	,10	,448
PDR	Beden Eğitimi	,32	,13	,295		Türkçe	-,20	,14	,840
	Fen Bilgisi	,10	,14	,996	**Fen bilgisi**	Türkçe	,00	,15	1,000
	Türkçe	,11	,17	,998					

Tablodaki p değerleri 0.05'ten büyük olduğu için, hiçbir karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Aşağıdaki tabloda öz-yeterlilik yılmama alt boyutu ve öğretmen adaylarının eğitim aldığı öğretmenlik branşı değişkenine ait Tukey testi yer almaktadır.

Tablo 4. 11 Öz-yeterlilik Yılmama Alt Boyutu ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Aldığı Öğretmenlik Branşı Değişkenine Ait Tukey HSD Post Hoc Testi

Matematik	Müzik Öğretmenliği	-,03	,07	1,000	**Müzik**	İngilizce	,13627	,08613	,761
	İngilizce	,09	,07	,896		Biyoloji	,06	,09	,998
	Biyoloji	,02	,08	1,000		PDR	,01	,08	1,000
	PDR	-,01	,07	1,000		Beden Eğitimi	-,08	,06	,914
	Beden Eğitimi	-,12	,05	,370		Fen Bilgisi	,03	,07	1,000
	Fen Bilgisi	-,00	,05	1,000		Türkçe	-,22	,08	,152
	Türkçe	-,26	,07	,016*	**Biyoloji**	PDR	-,04	,09	1,000
İngilizce	Biyoloji	-,07	,09	,995		Beden Eğitimi	-,14	,08	,623
	PDR	-,11	,08	,862		Fen Bilgisi	-,03	,08	1,000
	Beden Eğitimi	-,22	,07	,037*		Türkçe	-,29	,09	,065
	Fen Bilgisi	-,10	,07	,834					
	Türkçe	-,36	,08	,001*	**Beden eğitimi**	Fen Bilgisi	,11	,05	,325
PDR	Beden Eğitimi	-,10	,06	,809		Türkçe	-,14	,07	,510
	Fen Bilgisi	,01	,07	1,000	**Fen bilgisi**	Türkçe	-,25	,07	,013*
	Türkçe	-,24	,08	,095					

Tablo incelendiğinde bazı öğretmenlik branşları arasında(Matematik Öğretmenliği ile Türkçe, İngilizce ile Beden Eğitimi, Beden Eğitimi ile Türkçe, Fen Bilgisi ile Türkçe) öz-yeterlilik yılmama alt boyutunda anlamlı farklar olduğunu göstermektedir ($p< 0,05$). Özellikle Türkçe öğretmenliği öğrencileri, diğer bazı branşlarla karşılaştırıldığında bu alt boyutta daha yüksek puanlara sahiptir. Beden Eğitimi ve İngilizce öğretmenliği arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur ($p< 0,05$).

Aşağıdaki tabloda öz-yeterlilik sürdürme çabası alt boyutu ve öğretmen adaylarının eğitim aldığı öğretmenlik branşı değişkenine ait Tukey testi yer almaktadır.

Tablo 4. 12 Öz-yeterlilik Sürdürme Çabası Alt Boyutu ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Aldığı Öğretmenlik Branşı Değişkenine Ait Tukey HSD Post Hoc Testi

Matematik	Müzik Öğretmenliği	,27	,16	,722	**Müzik**	İngilizce	-,19	,18	,972
	İngilizce	,07	,16	1,000		Biyoloji	-,300	,21	,844
	Biyoloji	-,02	,19	1,000		PDR	-,08	,18	1,000
	PDR	,18	,16	,948		Beden Eğitimi	-,68	,15	,000*
	Beden Eğitimi	-,41	,12	,020*		Fen Bilgisi	-,22	,15	,831
	Fen Bilgisi	,04	,13	1,000		Türkçe	-,94	,19	,000*
	Türkçe	-,67	,17	,002*	**Biyoloji**	PDR	,21	,21	,969
İngilizce	Biyoloji	-,10	,21	1,000		Beden Eğitimi	-,38	,18	,393
	PDR	-,10	,21	1,000		Fen Bilgisi	,07	,18	1,000
	Beden Eğitimi	,10	,18	,999		Türkçe	-,64	,21	,057
	Fen Bilgisi	-,49	,15	,032*					
	Türkçe	-,03	,16	1,000	**Beden eğitimi**	Fen Bilgisi	,45	,11	,002*
PDR	Beden Eğitimi	-,60	,15	,002*		Türkçe	-,25	,15	,729
	Fen Bilgisi	-,145	,15	,984	**Fen bilgisi**	Türkçe	-,71	,16	,000*
	Türkçe	-,86	,19	,000*					

*p≤0,05

Tablo incelendiğinde bazı öğretmenlik branşları arasında (Matematik Öğretmenliği ile Beden Eğitimi, Matematik Öğretmenliği ile Türkçe, İngilizce ile Fen Bilgisi, PDR ile Beden Eğitimi, PDR ile Türkçe, Beden Eğitimi ile Müzik Öğretmenliği, Fen Bilgisi ile Türkçe) öz-yeterlilik sürdürme çabası alt boyutunda anlamlı farklar olduğunu göstermektedir (p< 0,05). Özellikle Türkçe öğretmenliği öğrencileri, diğer bazı branşlarla karşılaştırıldığında bu alt boyutta daha yüksek puanlara sahiptir. Beden Eğitimi, Fen Bilgisi, İngilizce ve PDR gibi branşlar arasında da anlamlı farklar gözlemlenmiştir (p< 0,05). Bu sonuçlar, sürdürme çabası özelliğinin farklı branşlar arasında değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Aşağıdaki tabloda Bağımsız Örneklem t-Testi (Independent Samples Test) sonuçlarını göstermektedir. Tabloda cinsiyete göre ahlaki olgunluk, başlama, yılmama ve sürdürme çabası değişkenlerinin ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını test eden sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 4. 13 Cinsiyete Göre Ahlaki Olgunluk, Başlama, Yılmama ve Sürdürme Çabası Değişkenlerinde Anlamlı Farkların Tespitine Yönelik Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	**Ort.**	**s.s**	**t**	**df**	**p**
Ahlaki olgunluk	Erkek	131	3,67	,29	-,58	416	,557
	Kadın	287	3,69	,26			
Başlama	Erkek	131	2,25	,81	-,21	416	,829
	Kadın	287	2,27	,68			
Yılmama	Erkek	131	2,88	,41	3,29	416	,001*
	Kadın	287	2,75	,33			
Sürdürme çabası	Erkek	131	2,74	,84	1,92	416	,055
	Kadın	287	2,57	,82			

*p≤0,05

Tablo incelendiğinde yılmama alt boyutunda erkekler ve kadınlar arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir (p< 0,05). Ahlaki olgunluk, başlama ve sürdürme çabası değişkenlerinde cinsiyetler arasında anlamlı farklar bulunmamaktadır (p> 0,05).

Aşağıdaki tabloda yaş, ahlaki olgunluk, başlama, yılmama ve sürdürme çabası değişkenleri arasındaki Pearson Korelasyonları incelenmektedir.

Tablo 4. 14 Yaş, Ahlaki Olgunluk, Başlama, Yılmama ve Sürdürme Çabası Değişkenleri Arasındaki Pearson Korelasyonları

		Yaş	**Ahlak**	**Başlama**	**Yılmama**	**Sürdürme Çabası**
Yaş	r	1	,09	-,10	,09	,12
	p		,049*	,034*	,053	,008*
Ahlaki olgunluk	r	,09	1	-,13	,01	,05
	p	,049*		,005*	,715	,26
Başlama	r	-,10	-,13	1	,15	-,09
	p	,034	,005*		,001*	,051
Yılmama	r	,09	,01	,15	1	,46
	p	,053	,715	,001*		,000*

Sürdürme Çabası	r	,12	,05	-,09	,46	1
	p	,008*	,269	,051	,000*	

*p≤0,05

- **Yaş ve Ahlaki olgunluk (r = 0.09, p = 0.049):**Yaş ile ahlaki olgunluk arasında pozitif bir korelasyon vardır. Bu korelasyon istatistiksel olarak anlamlıdır (p< 0,05). Ancak korelasyonun değeri düşük olduğu için ilişkinin zayıf olduğunu gösterir.
- **Yaş ve Başlama (r = -0.10, p = 0.034):**Yaş ile başlama arasında negatif bir korelasyon vardır ve bu da istatistiksel olarak anlamlıdır (p< 0,05). Bu durum, yaş arttıkça başlama skorlarının azaldığını göstermektedir. Ancak, bu ilişki de zayıftır.
- **Yaş ve Sürdürme Çabası (r = 0.12, p = 0.008):**Yaş ile sürdürme çabası arasında pozitif bir korelasyon vardır ve bu korelasyon istatistiksel olarak anlamlıdır (p< 0,05). Bu ilişki de zayıf ama pozitif yönde bir ilişki göstermektedir.
- **Ahlaki olgunluk ve Başlama (r = -0.13, p = 0.005):**Ahlaki olgunluk ile başlama arasında anlamlı negatif bir korelasyon vardır (p< 0,05). Ahlaki olgunluk seviyesi yükseldikçe, başlama skorlarının azaldığını gösterir.
- **Başlama ve Yılmama (r = 0.15, p = 0.01):**Başlama ile yılmama arasında pozitif bir korelasyon vardır ve bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır (p< 0,05). Başlama arttıkça, yılmama skorları da artar.
- **Yılmama ve Sürdürme Çabası (r = 0.46, p = 0.01):**Yılmama ile sürdürme çabası arasında güçlü bir pozitif korelasyon vardır ve bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır (p< 0,05). Yılmama arttıkça, sürdürme çabası skorları da belirgin şekilde artar.

4.3. Hipotezlerin Değerlendirilmesi

Hipotez No	Hipotez	Kabul Edildi	Reddedildi
H1 Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk ve öz-yeterlilik algı düzeyleri "Cinsiyet" değişkenine göre farklılık göstermektedir.			
H1a	Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri "Cinsiyet" değişkenine göre farklılık göstermektedir.		✓
H1b	Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik Başlama algı düzeyleri "Cinsiyet" değişkenine göre farklılık göstermektedir.		✓
H1c	Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik Yılmama algı düzeyleri "Cinsiyet" değişkenine göre farklılık göstermektedir.	✓	
H1d	Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik Sürdürme Çabası algı düzeyleri "Cinsiyet" değişkenine göre farklılık göstermektedir.		✓
H2 Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk ve öz-yeterlilik algı düzeyleri "Yaş" değişkenine göre farklılık göstermektedir.			
H2a	Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri "Yaş" değişkenine göre farklılık göstermektedir.	✓	
H2b	Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik Başlama algı düzeyleri "Yaş" değişkenine göre farklılık göstermektedir.	✓	
H2c	Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik Yılmama algı düzeyleri "Yaş" değişkenine göre farklılık göstermektedir.	✓	
H2d	Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik Sürdürme Çabası algı düzeyleri "Yaş" değişkenine göre farklılık göstermektedir.	✓	
H3 Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk ve öz-yeterlilik algı düzeyleri "Eğitim Aldıkları Öğretmenlik Branşı" değişkenine göre farklılık göstermektedir.			
H3a	Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri "Eğitim Aldıkları Öğretmenlik Branşı" değişkenine göre farklılık göstermektedir.	✓	
H3b	Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik Başlama algı düzeyleri "Eğitim Aldıkları Öğretmenlik Branşı" değişkenine göre farklılık göstermektedir.		✓
H3c	Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik Yılmama algı düzeyleri "Eğitim Aldıkları Öğretmenlik Branşı" değişkenine göre farklılık göstermektedir.	✓	
H3d	Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik Sürdürme Çabası algı düzeyleri "Eğitim Aldıkları Öğretmenlik Branşı" değişkenine göre farklılık göstermektedir.	✓	
H4 Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları, ahlaki olgunluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.			
H4a	Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik Başlama algıları, ahlaki olgunluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.	✓	
H4b	Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik Yılmama algıları, ahlaki olgunluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.		✓
H4c	Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik Sürdürme Çabası algıları, ahlaki olgunluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir		✓

5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada, öz-yeterlik algısının alt boyutları olan başlama, azim ve devam etme çabasının öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerini nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmaktadır. Ayrıca, bu ilişkinin cinsiyet, yaş ve eğitim aldıkları öğretmenlik branşı gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği de araştırılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının ahlaki gelişimleri üzerindeki rolü ve bu algıların eğitim süreçlerine katkısı değerlendirilmiştir.

Seçkin ve Başbay (2013) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin oldukça yeterli olduğunu belirlemişlerdir. Çömert, Demirtaş ve Özer (2011), öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiğini bulmuşlardır. Eroğlu ve ark. (2017) çalışmalarında, katılımcıların akademik öz-yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğunu ve kadın katılımcıların puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Acuner (2004), Kaya ve Aydın (2011), Özcan (2006), Rest (1979), Süslü (2006), Şengün (2008), Thoma (1986), Kaya (1993), Çiftçi (2001) ve Bayraktaroğlu (2016) tarafından yapılan araştırmalar, cinsiyet ile ahlaki gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu ve kızların ahlaki olgunluk düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Yeşilkayalı'nın (2014) araştırması sonucunda, ilkokulda okuyan erkek öğrencilerin ahlaki olgunluk puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Özyer (2015), öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmuştur; kızlar, erkeklerden daha yüksek ahlaki olgunluk ölçeği puanlarına sahiptir. Benzer sonuçlar birçok çalışmada elde edilmiştir. Kadınların erkeklere göre daha duyarlı ve yardımsever olmaları ve sorumluluk duygusuyla hareket etmeleri, toplumun kadınlara ve erkeklere atfettiği farklı ahlaki değerlerle açıklanabilir. Çekin'in (2013) yaptığı çalışmada ise, cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Yaptığımız çalışmada ise öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algı düzeylerinin belirli

alt boyutlarda (örneğin, başlama, yılmama, sürdürme çabası) farklılaştığı görülmüştür. Özellikle yılmama alt boyutunda cinsiyet farklılıkları bulunmuştur. Bu durum, Çömert, Demirtaş ve Özer'in (2011) bulgularıyla tutarlıdır. Her iki çalışmada da cinsiyetin öz-yeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Toplumların belirli cinsiyetlere atadığı roller, öz-yeterlik inancını etkileyebilir. Belirli mesleklerin belirli cinsiyetlere daha uygun olduğuna dair yaygın inançlar, öğretmenlik gibi bir mesleği seçerken veya öz-yeterlik inancını değerlendirirken cinsiyetin rol oynamasına neden olabilir.

Yaptığımız çalışmanın bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk, başlama ve sürdürme çabası değişkenlerinde cinsiyetler arasında anlamlı farklar bulunmamaktadır. Yılmama alt boyutunda erkekler ve kadınlar arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Erkeklerin kadınlara göre yılmama puanları daha yüksektir. Bu durum, Çömert, Demirtaş ve Özer'in (2011) bulgularıyla tutarlıdır. Bu çalışmanın bulguları ve Cömert vd. bulguları cinsiyetin öz-yeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu göstermektedir. Erkeklerin bazı durumlarda yılmama konusunda daha yüksek puanlar almasının nedeni, kişisel özellikler veya bireysel deneyimler olabileceği gibi toplumsal normlardan kaynaklı da olabilir. Toplumların belirli cinsiyetlere atadığı roller, öz-yeterlik inancını etkileyebilir. Belirli mesleklerin belirli cinsiyetlere daha uygun olduğuna dair yaygın inançlar, öğretmenlik gibi bir mesleği seçerken veya öz-yeterlik inancını değerlendirirken cinsiyetin rol oynamasına neden olabilir.

Greco, Baer ve Smith (2011) çalışmasında, yaşın bilinçli farkındalık üzerinde etkili olduğu ve yaş ilerledikçe farkındalığın arttığı veya değiştiği bulunmuştur. Bu çalışmada da yaşın öz-yeterlilik algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Bu, yaş ilerledikçe öz-yeterlilik algılarının değiştiğini gösterir. Greco, Baer ve Smith (2011) bilinçli farkındalık gibi daha içsel bir bilişsel durumu ele almışken, bu çalışma öz-yeterlilik gibi bireyin kendi yeteneklerine olan inancı ile ilgili bir kavramı incelemiştir. Her iki durumda da yaşın artması, bireyin algı ve bilişsel yeteneklerinde belirgin değişikliklere yol açmıştır. Bu, yaşın bireysel farkındalık ve algılarda genel olarak etkili bir değişken olduğunu göstermektedir.

Önceki çalışmalarda yaşın ahlaki olgunluk üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı bulgusu yaygındır (Acuner, 2004; Bayraktaroğlu, 2016; Donenberg ve Hoffman, 1988; Şengün, 2008; Temel, 1991). Bu araştırmalar, ahlaki olgunluğun yaşla birlikte artmadığını ya da azalmak gibi bir eğilim göstermediğini öne sürmektedir.

Bu çalışmanın sonucunda farklı sonuçlara ulaşılmış, yaşın ahlaki olgunluk ve sürdürme çabası üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Çalışmada kullanılan öğretmen adaylarının yaşı, yaşam deneyimleri ve bu deneyimlerin ahlaki olgunluk üzerinde nasıl etkili olduğu durumuna göre sonuç farklılık gösterebilir. Örneğin, yaş ilerledikçe bireylerin daha fazla mesleki ve kişisel sorumluluk üstlenmeleri, ahlaki olgunluklarının artmasına neden olabilir. Bununla birlikte kullanılan ölçekler, veri toplama yöntemleri veya analiz teknikleri, çalışmada yaş ile ahlaki olgunluk arasında anlamlı bir ilişki bulunmasına neden olmuş olabilir. Bu bulgu, literatürde yaş ile ahlaki olgunluk arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara yeni bir perspektif sunabilir. Yaşın ahlaki olgunluk üzerindeki etkisi üzerine daha fazla çalışma yapılması gerektiğini ve bu ilişkinin hangi koşullar altında ortaya çıktığını anlamak için daha ayrıntılı araştırmaların yapılabileceğini gösterir. Yaşın yılmama ile anlamlı bir ilişki göstermemesi, yaşlandıkça bireylerin yılmama eğilimlerinde belirgin bir değişiklik olmadığını gösterebilir. Yaş ile başlamada negatif yönlü bir ilişkinin bulunması, yaşlandıkça bireylerin yeni bir şeye başlama konusunda daha az hevesli veya daha az motive olabileceğini gösterebilir. Bu durum, yaş ilerledikçe bireylerin risk alma veya yeniliklere açık olma eğilimlerinin azalmasıyla ilgili olabilir.

Kahyaoğlu ve Yang (2007) çalışmalarında fen öğretimi bölümünde olanların daha yüksek öz-yeterliğe sahip olduğunu belirlemiştir. Karademir (2013) ise sosyal bilgiler öğretimi bölümünde olanların daha yüksek öz-yeterliğe sahip olduğunu bulmuştur. Aktağ ve Walter (2005) çalışmalarında sınıf öğretimi bölümünde olanların daha yüksek öz-yeterliğe sahip olduğunu bulmuştur. Saygı ve Kırmızı (2012) çalışmalarında ise müzik öğretimi bölümünde olanların yüksek öz-yeterliğe sahip olduğunu saptamıştır.

Literatürde yapılan bazı çalışmalarda ahlaki olgunluk ve branş değişkenlerini inceleyen bazı çalışmalarda farklı sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Yüksel (2012) ve Çekin (2013) çalışmalarında, öğretim branşı değişkenine göre ahlaki olgunluk düzeylerinin önemli ölçüde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yani, farklı branşlarda eğitim alan öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ahlaki olgunluğun özellikle başlama davranışlarında etkili olduğunu, ancak yılmama ve sürdürme çabası üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Bu bulgu, ahlaki olgunluğun bazı öz-yeterlilik boyutları üzerinde daha güçlü bir etkisi olabileceğini, ancak diğer boyutlarda bu etkinin sınırlı kalabileceğini düşündürebilir. Bu da, ahlaki olgunluğun

karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve farklı davranışlarla (başlama, yılmama, sürdürme) farklı şekillerde ilişkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

Yapmış olduğumuz bu çalışma önceki araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının "Eğitim Aldıkları Öğretmenlik Branşı" değişkenine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. ANOVA sonuçlarına göre, yılmama ve sürdürme çabası boyutlarında öğretmenlik branşları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir, ancak başlama boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özellikle yılmama ve sürdürme çabası alt boyutlarında branşlar arasında farklılıkların olduğu tespit edilmesi, öz-yeterlilik algısının branşa göre değişebileceğini gösteren önceki bulgularla uyumludur. Özellikle Müzik Öğretmenliği ve Türkçe branşlarının bazı değişkenlerde (ahlaki olgunluk, yılmama, sürdürme çabası) diğer branşlara göre daha yüksek değerlere sahip olduğu görülmektedir. Bu, bu branşların farklı özelliklere sahip öğrenci gruplarını barındırdığını gösterebilir. Yılmama alt boyutuna göre Türkçe öğretmenliği öğrencileri, diğer bazı branşlarla karşılaştırıldığında bu alt boyutta daha yüksek puanlara sahiptir. Beden Eğitimi ve İngilizce öğretmenliği arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlar, yılmama özelliğinin farklı öğretmenlik branşlarında farklı şekillerde gelişmiş olabileceğini gösterir. Her öğretmenlik branşı, öğrencilerden farklı beceriler ve yetkinlikler talep edebilir. Örneğin, fen öğretimi branşı daha analitik düşünme ve deney yapma becerileri gerektirebilirken, müzik öğretimi yaratıcılık ve duygusal ifade gibi farklı yeterliliklere odaklanır. Bu farklılıklar, öğrencilerin öz-yeterlilik algılarını ve ahlaki olgunluk düzeylerini etkileyebilir. Belirli branşlar, öğrencilerin sürekli zorluklarla karşılaştıkları ve yılmadan devam etmelerini gerektiren ders içeriklerine ve uygulamalara sahip olabilir. Bu durum, bu branşlarda okuyan öğrencilerin yılmama ve sürdürme çabası alt boyutlarında daha yüksek öz-yeterlilik algılarına sahip olmalarına neden olabilir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının ve ahlaki olgunluk düzeylerinin yalnızca bireysel özellikler ve deneyimlerden değil, aynı zamanda branşlarının doğasından, öğretim yöntemlerinden ve toplumsal faktörlerden de etkilendiğini göstermektedir. Öğretmenlik branşları arasında ahlaki olgunluk düzeyleri, yılmama ve sürdürme çabası alt boyutları farklılıkların, bu faktörlerin birleşimi sonucunda ortaya çıkmış olması muhtemeldir. Bir başka ifade ile farklı öğretmenlik branşlarının ahlak, yılmama ve sürdürme çabası değişkenleri üzerinde anlamlı farklılıklara sahip olduğunu, ancak başlama değişkeninde bu tür bir farkın bulunmadığını göstermektedir. Bu da branşlar arasında belirli özelliklerin farklılaştığını işaret edebilir.

Literatürde öz- yeterlilik ve ahlaki olgunluk ilişkisinin araştırıldığı doğrudan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak incelenen çalışmalar neticesinde ahlaki olgunluğun, bireyin etik davranışlarından, kararlarından ve genel ahlaki duruşundan etkilenen bir kavram olduğu sonucuna ulaşılmış, çalışmada bağımlı değişken olarak seçilmesi daha anlamlı olacağı düşünülmüştür. Bu noktada aşağıdaki çalışmalarla konu desteklenmeye çalışılmıştır.

Bandura (1997), öz yeterliliği psikolojik sorunların azaltılmasında önemli bir faktör olarak görmüştür ve ahlaki kimliğin bu etkide sıklıkla kritik bir rol oynadığını belirtmiştir. Dolayısıyla, öz-yeterlilik temelli psiko-eğitimlerde ahlaki kimliğin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Aynı zamanda, sadece teorik bilgi içeren derslerin ötesinde, öz-yeterlilik ve ahlaki kimlik temelli çeşitli aktiviteler düzenlemek, öğrencilerin psikolojik sorunlarını azaltmada faydalı olabilir. Akademisyenlerin de bu konuda bilinçlendirilmesi, öğrencilerin karşılaştığı zorlukları fark etmeleri ve onlara rahatlatıcı deneyimler planlamaları açısından önemlidir (Okan 2023). Okan (2023) çalışmasında, öz-yeterliliğin psikolojik sorunlar üzerindeki olumlu etkisinde ahlaki kimliğin aracılık rolünü incelemiştir. Araştırma sonuçlarını incelerken, öz-yeterliliğin stres, depresyon ve anksiyeteyi azaltmadaki etkisinin önemli bir kısmının ahlaki kimlik tarafından açıklandığı görülmektedir. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse, ahlaki kimlik, stres, anksiyete ve depresyonu azaltmada temel işlevlere sahiptir. Özellikle, düşük ahlaki kimliğe sahip öğrencilerin daha yüksek stres, depresyon ve anksiyete seviyelerine sahip oldukları bulunmuştur. Bu nedenle, bu çalışma, öğrencilerin psikolojik sorunlarını ele almak için ahlaki kimlik seviyelerini artırmanın önemini vurgulamaktadır.

Bir başka çalışmada, ahlaki zekanın (moral intelligence) ve öz yeterliliğin öğrencilerin akademik gecikme (academic procrastination) ve öz saygı düzeyleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Çalışmada, yüksek öz-yeterlilik ve ahlaki zekaya sahip bireylerin, akademik görevlerini erteleme olasılıklarının daha düşük olduğu ve bu kişilerin kendilerine olan güvenlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Roshanzadeh et al. 2021). Roshanzadeh vd çalışmasında öz-yeterlilik ve ahlaki zekanın birlikte ele alınmasının bireylerin akademik başarı ve öz saygı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

Caldwell ve Hayes (2016), öz-yeterlilik ve öz farkındalığın liderlik etkinliği ve ahlaki

sorumluluk üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, liderlerin yüksek öz-yeterlilik ve öz farkındalık seviyelerine sahip olduklarında, etik liderlik kapasitelerinin arttığını ve bu durumun hem bireysel hem de kurumsal düzeyde değer yarattığını göstermiştir. Ahlaki olgunluk, bireylerin etik sorunları anlama ve çözme kapasitesini ifade eder. Literatürde, ahlaki olgunluğun liderlik bağlamında önemli bir faktör olduğu ve liderlerin ahlaki olgunluk düzeylerinin, liderlik etkinliklerini ve örgütsel başarıyı artırabileceği belirtilmiştir. Bu bağlamda, öz-yeterlilik ve öz farkındalık, liderlerin etik liderlik özelliklerini geliştirmelerinde kilit rol oynar.

Çeşitli çalışmalar, ahlaki karar alma süreçlerinin bireysel ve kurumsal faktörlerden nasıl etkilendiğini incelemiştir. Örneğin, Fernando ve Chowdhury (2010), iş dünyasında ahlaki iyi oluş ve etik yönelimler arasındaki ilişkiyi araştırmış ve bireylerin ahlaki değerlerinin etik kararları şekillendirdiğini bulmuştur. Söner ve Eldeleklioğlu'nun öğretmenlerde ahlaki kayıtsızlık ile öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları Pearson Korelasyon Analizi sonucunda, öz-yeterlik ile ahlaki kayıtsızlık arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre, bireylerin öz-yeterliklerinin artışı, ahlaki kayıtsızlıklarının azalmasına yol açmaktadır. Özdinç'in (2019) ilkokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, empati ile ahlaki kayıtsızlık arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, Aktaş'ın (2018) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, empati ile öz-yeterlik arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, dolaylı olarak öz-yeterlik ile ahlaki kayıtsızlık arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Ağırbaş'ın (2019) yetişkin bireylerle yaptığı çalışmada ise nevrotiklik kişilik özelliği ile ahlaki kayıtsızlık arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Halverson (1999) öğretmenlerin ahlaki gelişim seviyeleri ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma, daha yüksek ahlaki gelişim seviyesine sahip öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmek ve sürekli olarak eğitim almak konusunda güçlü bir arzuya sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca, yüksek ahlaki gelişim seviyesindeki öğretmenlerin, eyalet okul yönetimi ve yasama organlarından yeterli destek alamadıkları konusunda daha politik olarak farkında ve sesli oldukları belirtilmiştir. Sonuç olarak, yüksek ahlaki gelişim seviyeleri, danışmanların mesleki tatminlerini artırarak mesleki gelişimlerini desteklemektedir. Bu da, öğretmenlerin mesleğini zenginleştirmekte ve güçlendirmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin ahlaki ve profesyonel gelişimlerine

yatırım yapılması gerekmektedir. Halverson'ın bulguları, ahlaki gelişim seviyelerinin mesleki başarı ve tatmin üzerindeki etkisini vurgulamaktadır.

Liu, Yang ve Xie (2022), duygusal düzenleme öz yeterliliğinin ahlaki karar alma üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma, yüksek duygusal düzenleme öz yeterliliğine sahip bireylerin daha etkili moral kararlar alabildiğini ve bu süreçte daha fazla güven duyduklarını bulmuştur. Ayrıca, öz yeterliliğin kişiler arası güven üzerinde de olumlu bir etkisi olduğu, bu güvenin de ahlaki karar almayı desteklediği tespit edilmiştir. Öz-yeterlilik, bireylerin belirli bir görevi yerine getirebileceğine olan inancı ifade eder ve bu inanç, etik karar alma süreçlerinde önemli bir rol oynar. Yüksek öz-yeterlilik düzeyine sahip bireylerin, etik ikilemlerle karşılaştıklarında daha fazla özgüven duydukları ve bu durumlarla daha etkili bir şekilde başa çıkabildikleri bulunmuştur. Örneğin, duygusal düzenleme öz yeterliliği, bireylerin moral kararlar almasını olumlu yönde etkileyebilir ve bu süreçteki güvenlerini artırabilir. Liu ve arkadaşlarının çalışması, öz-yeterliliğin ahlaki karar alma süreçlerinde önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Greco, Baer ve Smith (2011) gibi çalışmalar, yaşın bilinçli farkındalık ve öz-yeterlilik üzerindeki etkisini incelemiş ve yaşla birlikte bu algıların değiştiğini göstermiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde, yaşın ahlaki olgunluk üzerinde belirgin bir etkisi olduğu bulunmuştur. Cinsiyet farklılıkları açısından ise, Eroğlu ve arkadaşları (2017) ve Çömert, Demirtaş ve Özer (2011) gibi çalışmalar, cinsiyetin öz-yeterlilik üzerindeki etkisini vurgulamış, bu çalışmada da cinsiyetin öz-yeterlilik algıları üzerinde anlamlı farklılıklara yol açtığı görülmüştür.

Bu çalışmada da ahlaki olgunluk bağımlı değişken olarak ele alınırken, öz-yeterlilik bağımsız değişken olarak incelenmiştir. Ahlaki olgunluk ile başlama arasında negatif bir korelasyon bulunması, başlama puanları arttıkça ahlaki olgunluk düzeylerinin azaldığını gösterir. Bu durum, başlama davranışının yüksek olduğu bireylerin, ahlaki olgunluk düzeylerinin nispeten düşük olduğunu düşündürmektedir. Bu bulgu, bireylerin yeni başlangıçlara olan heveslerinin, ahlaki olgunluklarıyla ters orantılı olabileceğini düşündürebilir. Başlama davranışının, bireylerin daha az deneyimli veya olgun olduklarını gösterebilir. Eğitim ve kişisel gelişim süreçlerinde, başlama eğilimleri yüksek bireylerin ahlaki gelişimlerinin desteklenmesi gerekebilir.

Yılmama davranışının, ahlaki olgunluk ile güçlü bir ilişkisi olmaması, bireylerin

yılmama yeteneklerinin ahlaki gelişimlerinden bağımsız olabileceğini düşündürebilir. Bu durum, yılmama davranışının daha çok kişisel veya bağlamsal faktörlere bağlı olabileceğini öne sürmektedir.

Ahlaki olgunluk ile sürdürme çabası arasında zayıf bir pozitif korelasyon bulunması, bu iki değişken arasında çok düşük bir ilişki olduğunu gösterir. Sürdürme çabasının ahlaki olgunluk ile anlamlı bir ilişkiye sahip olmaması, bireylerin uzun vadeli çabalarının ahlaki olgunluklarıyla doğrudan ilişkisiz olduğunu gösterebilir. Bu, sürdürücü davranışların ahlaki gelişimden bağımsız olarak kişisel motivasyon veya stratejilerle ilgili olduğunu düşündürmektedir.

5.2. Sonuç

Bu araştırma, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile öz-yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, ahlaki olgunluk düzeylerinin, öz-yeterlilik algısının alt boyutları olan başlama, yılmama ve sürdürme çabası üzerinde farklı derecelerde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmanın temel bulguları şu şekilde özetlenebilir:

Araştırma sonuçları, cinsiyetin hem ahlaki olgunluk hem de öz-yeterlilik algıları üzerinde belirli etkileri olduğunu göstermektedir. Özellikle, cinsiyetin öz-yeterlilik algılarında farklılıklara yol açtığı, ancak ahlaki olgunluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, cinsiyetin toplumsal roller ve beklentilerle nasıl şekillendiğini ve bu durumun öz-yeterlilik algılarına yansıyabileceğini düşündürmektedir.

Yaş değişkeninin ahlaki olgunluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, yaş ilerledikçe bireylerin yaşam deneyimlerinin artması ve bu deneyimlerin ahlaki olgunluklarına katkıda bulunabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, literatürdeki bazı çalışmalarda yaşın ahlaki olgunluk üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı belirtilmiştir. Bu çalışma, yaşın ahlaki olgunluk üzerindeki etkisinin daha karmaşık ve durumdan duruma değişen bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır.

Farklı öğretmenlik branşları arasında ahlaki olgunluk ve öz-yeterlilik algıları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Özellikle yılmama ve sürdürme çabası alt boyutlarında belirgin farklılıklar gözlenmiştir. Bu bulgu, her öğretmenlik branşının farklı yetkinlikler gerektirdiğini ve bu durumun öğrencilerin öz-yeterlilik algılarını etkileyebileceğini

göstermektedir.

Literatürde öz-yeterlilik ve ahlaki olgunluk arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bandura (1997) ve Okan (2023) gibi araştırmalar, öz-yeterliliğin ahlaki kimlik üzerindeki etkisine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmanın sonuçlarında ahlaki olgunluk ile öz-yeterliliğin başlama boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki, başlama düzeyleri yüksek olan bireylerin, ahlaki olgunluk düzeylerinin daha düşük olabileceğini göstermektedir. Başlama algıları ile ahlaki olgunluk arasındaki negatif korelasyon, başlama eğilimlerinin ahlaki olgunlukla ters orantılı olduğunu öne sürmektedir. Başlama davranışının yüksek olduğu bireylerin ahlaki olgunluklarının daha düşük olması, başlama ve ahlaki değerler arasındaki dinamikleri anlamak için daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir.

Ahlaki olgunluk ile öz-yeterliliğin yılmama ve sürdürme çabası boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu boyutlardaki zayıf korelasyonlar, yılmama ve sürdürme çabasının ahlaki olgunlukla doğrudan ilişkili olmadığını gösterir. Yılmama ve sürdürme çabası ile ahlaki olgunluk arasındaki zayıf ilişki, bu davranışların ahlaki gelişimden bağımsız olarak kişisel özellikler veya çevresel faktörlerle daha fazla ilişkili olabileceğini öne sürer. Bu, bireylerin uzun vadeli çabalarının ve yılmama yeteneklerinin ahlaki olgunlukları ile doğrudan bağlantılı olmadığını gösterebilir.

Sonuç olarak, bu araştırma, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeylerinin, öz-yeterlilik algılarından ve çeşitli demografik değişkenlerden nasıl etkilendiğini ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular demografik değişkenler açısından ele alındığında, öz-yeterliliğin ahlaki olgunluk üzerinde önemli bir rol oynadığını ancak doğrudan öz-yeterlilik alt boyutları ile ahlaki olgunluk değişkenleri ele alındığında ahlaki olgunluk ile öz-yeterliliğin başlama alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, yılmama ve sürdürme çabası alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulguları daha geniş bir bağlamda değerlendirerek, ahlaki olgunluk ve öz-yeterlilik algıları arasındaki ilişkileri daha iyi anlamak için ek araştırmalar ve analizler yapılması faydalı olabilir.

5.3. Öneriler

Aşağıda konu üzerine yapılabilecek sonraki araştırmalar için öneriler sıralanmıştır.

1. **Geniş Örneklem Grupları ve Farklı Bölgelerden Veriler Toplanması:** Gelecek çalışmalarda, farklı bölgelerden ve daha geniş örneklem gruplarından veri toplamak, bulguların genelleştirilebilirliğini artırabilir. Bu, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlerin ahlaki olgunluk ve öz-yeterlik üzerindeki etkilerini daha detaylı incelemeye olanak tanır.
2. **Boylamsal Çalışmalar:** Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk ve öz-yeterlik algılarındaki değişimleri zaman içinde izlemek için boylamsal çalışmalar yapılabilir. Bu, adayların mesleki gelişim süreçlerini ve bu süreçlerin ahlaki olgunluk ve öz-yeterlik üzerindeki uzun vadeli etkilerini anlamamıza yardımcı olabilir.
3. **Nitel Araştırma Yöntemleri:** Ahlaki olgunluk ve öz-yeterlik algıları üzerine derinlemesine bilgi edinmek için nitel araştırma yöntemleri kullanılabilir. Özellikle derinlemesine görüşmeler ve odak grup çalışmaları, öğretmen adaylarının kişisel deneyimlerini ve algılarını daha ayrıntılı şekilde ortaya koyabilir.
4. **Farklı Eğitim Programlarının Karşılaştırılması:** Farklı öğretmen eğitimi programlarının (örneğin, geleneksel öğretmen eğitimi programları ile alternatif öğretmen eğitimi programları) ahlaki olgunluk ve öz-yeterlik algıları üzerindeki etkileri karşılaştırılabilir. Bu, hangi eğitim yaklaşımlarının daha etkili olduğunu belirlemeye yardımcı olabilir.
5. **Kültürel Etkilerin İncelenmesi:** Farklı kültürel arka planlara sahip öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk ve öz-yeterlik algılarının karşılaştırılması, kültürel faktörlerin bu kavramlar üzerindeki etkilerini anlamamıza yardımcı olabilir.
6. **Müdahale Programlarının Etkilerinin İncelenmesi:** Öğretmen adaylarına yönelik ahlaki olgunluk ve öz-yeterlik geliştirme programlarının etkileri incelenebilir. Bu tür programların adayların ahlaki olgunluk düzeyleri ve öz-yeterlik algıları üzerindeki etkilerini belirlemek, öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

7. **Branşlar Arası Farklılıkların Derinlemesine Analizi:** Farklı öğretim branşlarının ahlaki olgunluk ve öz-yeterlik üzerindeki etkilerini daha detaylı incelemek, bu branşların neden ve nasıl farklılık gösterdiğini anlamamıza yardımcı olabilir. Bu, öğretim branşlarına özgü müdahaleler ve programlar geliştirmeye yönelik bilgiler sağlayabilir.
8. **Teknoloji ve Dijital Araçların Rolünün İncelenmesi:** Eğitimde teknoloji ve dijital araçların kullanımı, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk ve öz-yeterlik algılarını nasıl etkilediği araştırılabilir. Bu, dijital çağda öğretmen eğitiminin nasıl şekillendirilmesi gerektiği konusunda önemli bilgiler sunabilir.
9. **Psikolojik ve Sosyal Faktörlerin İncelenmesi:** Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk ve öz-yeterlik algılarını etkileyen psikolojik ve sosyal faktörlerin (örneğin, stres, sosyal destek, kişilik özellikleri) daha ayrıntılı olarak incelenmesi, bu algıların gelişimini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir.
10. **Farklı Disiplinlerdeki Öğretmen Adaylarının Karşılaştırılması:** Fen, sosyal bilimler, sanat gibi farklı disiplinlerdeki öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk ve öz-yeterlik algıları karşılaştırılabilir. Bu, disiplinler arası farkların anlaşılmasına ve öğretmen eğitimi programlarının bu farklara göre uyarlanmasına yardımcı olabilir.

Bu öneriler, gelecekte yapılacak araştırmaların kapsamını genişleterek, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk ve öz-yeterlik algılarının daha derinlemesine incelenmesine katkı sağlayabilir. Bu tür çalışmalar, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim programlarının iyileştirilmesine yönelik önemli bilgiler sunabilir.

6. KAYNAKLAR

Acuner, H.Y. (2004). 14–18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun, (Danışman: Doç. Dr. Mevlüt Kaya)

Adıgüzel, A. (2017) Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ile Genel Özyeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki, Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 5 (1), 1-17

Ağırbaş, Z. B. (2019). Nevrotik kişilik özelliğinin kariyerizm eğilimi üzerindeki etkisinde ahlaki çözülmenin aracı etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Akmeşe, P. P. ve Kayhan, N. (2017). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18(01), 1-26

Aktağ, I., Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3 (4), 127-131

Aktaş, H. (2018, Kasım). DKAB Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik ve empati düzeyleri arasındaki ilişki (TR90 Bölgesi Örneği). 2. Uluslararası Din Eğitimi Kongresi. Antalya, Türkiye.

Albal, E. (2009). Depresyonla Başa Çıkmada Öz Yeterlik ile Algılanan Sosyal Destek Arasındaki İlişki. Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı/Psikiyatri Hemşireliği Programı. Yüksek Lisans Tezi

Arslan Parlak, E. (2011). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Müfredatında Ahlak ve Değerler Eğitimi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Aşiroğlu, S. C. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3), 948-960.

Atay, H. (1995). Kuran'a Göre Araştırmalar (4. Cilt), Atay Yayınları, Ankara,

Avcı, A. Eğitimde Şiddet Olgusu Lise Öğrencilerinde Şiddet, Saldırganlık ve Ahlaki Tutum İlişkisi Küçükçekmece İlçesi Örneği, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010; 567.

Aydın, A. (2003). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. İstanbul: Alfa Yayıncılık, 4. Baskı

Aydın, M.Z. (2003). Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi, Nobel Yayınları, Ankara

Aydın, M.Z. (2011). Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi. Ankara. Nobel Yayıncılık

Aytar, F.A.G. ve Tatlı, S. (2018) Bireylerin Ahlaki Olgunluk ve Bağışlama İstekliliğinin Kişilik Özellikleri ile İlişkisinin İncelenmesi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi55. Sayı / Ocak

Bahçekapılı, M. (2011). Din ve Ahlak Eğitiminin Ergenlerin Kişilik Gelişimine Katkısı, Değerler Eğitimi Dergisi, 9: 7-42.

Bakioğlu, F. ve Şahin, R. (2014). Kültürlerarası Tolerans ile Ahlaki Olgunluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(29): 108-116.

Balkıs, M. Buluş, M. Ve Duru, E. (2005). Şiddete Yönelik Tutumların Öz Yeterlik, Medya, Şiddete Yönelik İnanç, Arkadaş Grubu ve Okula Bağlılık Duygusu ile İlişkisi. Ege Eğitim Dergisi, 2 (6), 81 – 97

Bandura, A, (1994). Self-Efficacy. Encyclopedia Of Human Behavior, Cilt 4, VS Ramachaudran (Ed), New York. Academic Press, 71-81.

Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy And Goal Effects Revisited. Journal of Applied Psychology,

Bandura, A. & Wood, R. (1989). Social Cognitive Theory of Organizational Management. Academy of Management Review, 14(3), 361-384

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. Psychological Review, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy In Cognitive Development And Functioning. Educational Psychologist. 28(2): 117-148.

Bandura, A. (1995). Exercise of personel and collective efficacy in changing socities. A. Bandura (Ed.) Self-efficacy in changing socities içinde (ss. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press

Bandura, A. Caprara, G. V. Barbaranelli, C. Pastorelli, C. And Regalia, C. (2001). Sociocognitive Self-Regulatory Mechanism Governing Transgressive Behavior. Journal Of Personality And Social Psychology, 80, 125-135.

Baybek, H. ve S. Yavuz. (2005). Muğla üniversitesi öğrencilerinin benlik saygılarının incelenmesi. Muğla Üniversitesi SBE Dergisi, Sayı 14

Bayraktaroğlu, E. (2016). Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri ile Mizah Tarzları ve Şiddet Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara. (Danışman: Prof. Dr. Abide Güngör Aytar)

Bayraktaroğlu, H. C., & Özcan, Z. (2020). Nikomakhos'a Etik Bağlamında Aristotales'in Erdem Etiği. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 277-299.

Bilgin, B. ve Selçuk M. (1997). Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri, Gün Yayıncılık, Ankara,

Bolat, T. Bolat, O. İ. Erdem, B. ve Seymen Aytemiz, O (2009) Yönetim ve Organizasyon, Detay Yayıncılık

Büyükduman, F.İ. (2006). İngilizce Öğretmen Adaylarının, İngilizce ve Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Öz-yeterlilik İnançları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul

Caldwell, C., & Hayes, L. A. (2016). Self-efficacy and self-awareness: Moral insights to increased leader effectiveness. Journal of Management Development, 35(9), 1163-1173. https://doi.org/10.1108/JMD-01-2016-0011

Can, D. (2020). Almanca öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının ve mesleki tutumlarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum

Carroll, A. Houghton, S. Wood, R. Unsworth, K. Hattie, J. Gordon, L. & Bower, J. (2009). Selfefficacy And Academic Achievement İn Australian High School Students: The Mediating Effects Of Academic Aspirations And Delinquency. Journal Of Adolescence, 32(4), 797-817.

Cesur, S. (2018). Ahlâkın Sosyal Psikolojisi. Pales Yayınları, İstanbul

Chavez, G. A., Wiggins, R. A., & Yolas, M. (2001). The impact of membership in the

ethics officer association. Journal of Business Ethics, 34(1), 39-56. https://doi.org/10.1023/A:1011968010131

Cömert, M. Demirtaş, H., ve Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. Eğitim ve Bilim, 36(159), 96-111.

Creswell, J. (2002). Educational Research: Planning, Conducting And Evaluating Quantitative And Qualitative Research. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall

Cüceloğlu, D. (2007). İnsan ve Davranışı (16. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi

Çekin, A. (2013) Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk Düzeyleri, Kastamonu Eğitim Dergisi Eylül 2013 Cilt:21 No:3, 1035-1048

Çetin, B. (2008). Marmara üniversitesi sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algılarının incelenmesi. D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 101-114.

Çetin, F. (2011). Örgüt içi girişimcilik öz-yeterlilik algısı ve kontrol odağının rolü. Business and Economics Research Journal, 3(2), 69-85

Çiftçi, N. (2001). Almanya ve Türkiye'deki Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul. (Danışman: Prof. Dr. Muhsin Hesapçıoğlu)

Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi, Değerler Eğitimi Dergisi 1, 1, 43-47

Çileli, M. (1981). 14–18 Yaşları Arasındaki Öğrencilerde Ahlaki Yargının Zihinsel Gelişim Psikolojisi Yaklaşımı ile Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara

Çileli, M. (1985). Ergenlikte Ahlak Gelişimi, Ergenlik Psikolojisi. Ed. Bekir Onur. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık Yayınları

Çitemel, N. (2010). Lisansüstü Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ile Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Adapazarı

Dikmen, Y. Denat, Y. Başaran, H. & Filiz, N. Y. (2016). Hemşirelik Öğrencilerinin Öz Etkililik-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. Journal Of Contemporary Medicine,

206-213.

Donenberg, G. R. ve Hoffman, L.W. (1988). Gender differences in moral development. Sex Roles,18 (11-12), 701-717.

Draz, M. A. (1993). Kuran Ahlakı. Çev.: Emrullah Yüksel ve Ünver Günay. İsranbul: İz Yay.

Ekşi, H. (2006). Din Eğitimi Gençlik ve Kişilik, Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi, DEM Yayınları, İstanbul,

Erdem, H. (1996). Son Devir Osmanlı Düşüncesinde Ahlak, Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Konya

Eroğlu, O., Yıldırım, Y., ve Şahan, H. (2017). Spor bilimleri fakültesindeki öğrencilerin akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Akdeniz Üniversitesi örneği. Türkiye Spor Bilimleri Dergisi, 1(1), 38-47.

Eroğlu, S. Y. ve Karakuş, S. (2020). Hakemlerin Ahlaki Olgunluk ve Empati Düzeylerinin Karar Verme Stillerine Etkisi. Akademisyen Kitabevi, Ankara

Fernando, M., & Chowdhury, R. M. M. I. (2010). The relationship between spiritual well-being and ethical orientations in decision making: An empirical study with business executives in Australia. Journal of Business Ethics, 95(2), 211-225. https://doi.org/10.1007/s10551-009-0355-y

Freud, S. (2016). Psikanaliz. Ankara. Gece Kitaplığı.

Frolov, I. (1997). Felsefe Sözlüğü (Çev. A. Çalışar), Cem Yayınevi, İstanbul

Gardner, R. C.（1985. Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation. London: Edward Arnold

Gömlekçi, A.E. Çevikel, M. Kıllı, B. Gömlekçi, E. (2023). “Okul Yöneticilerinin Özyeterlik Algıları (Isparta Örneği)”, International Academic Social Resources Journal, (E-ISSN: 2636-7637), vol:8, ıssue:47; pp:2278-2284. doı: http://dx.doi.org/10.29228/asrjou rnal.68151

Gönen, M ve Dalkılıç, N. (2003). Çocuk Eğitiminde Drama Yöntem ve Uygulamalar, Epsilon Yayınları, İstanbul

Greco, L. A., Baer, R. A., & Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and

adolescents: Development and validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). Psychological Assessment,23(3), 606-614.

Güçlü, A. (2009), Eıghth grade students' emotıon regulatıon strategıes durıng test takıng: the role of gender, cognıtıve appraısal processes, academıc self-effıcacy, and test anxıety (Unpublished master thesis). School Of Socıal Scıences Of Mıddle East Technıcal Unıversıty, Ankara

Gürler, A. (2017). Ergenlerde anne baba tutumları ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Başakşehir örneği (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul

Gürpınar, B. (2015). "Sporda Ahlaktan Uzaklaşma Ölçeği Kısa Formunun Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, 13(1): 57-64

Gürses, İ.ve Klavuz, M. A. (2016). Kuşakların ahlaki değerleri birlikte öğrenmesi: Kohlberg‟ in ahlaki gelişim kuramı açısından bir değerlendirme. Uludağ üniversitesi ilahiyat fakültesi dergisi 25(1), 97-117.

Habermas, J. (1982). A Reply to my Critics. In J. B. Thompson and D. Held (Eds). Habermas: Critical Debates. Cambridge. MA: MIT Press. :219-283.

Halverson, Susan Emilie, "Relationships between experience, credentials, moral development, conceptual level, and self-efficacy of school counselors" (1999). Dissertations, Theses, and Masters Projects. Paper 1550154083. https://dx.doi.org/doi:10.25774/w4-xx75-xh72

Hatunoğlu, A. G. H. K. (2003) Farklı Ahlaki Gelişim Düzeylerinde Bulunan Üniversite Öğrencilerinin Kendilerinin ve Toplumun Ahlak Düzeyini Değerlendirmeleri ve Psikolojik Belirti Düzeylerinin Karşılaştırılması, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi

Hume, D.(2009). İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme, çev. Ergün Baylan, Ankara: BilgeSu Yayınları

İbni, H. (2016). Mukaddime 2. Dr. Arslan Tekin (Yayına Hazırlayan). İstanbul İlgi Kültür Sanat Yayıncılık.

Kadıoğlu, H. (T.Y.) Evren ve Örneklem, https://sbf.marmara.edu.tr/dosya/sbf/ders%20notlar%c4%b1/evren%20ve%20%c3%b6rneklem.pdf

Kafkas, M.E, Açak, M., Çoban, B., ve Karademir, T. (2010). Investigation Of The Relationship Between Preservice Physical Education Teachers' Sense Of Self-Efficacy And Professional Concerns. Inonu Unıversıty Journal Of The Faculty Of Educatıon, 11(2) , 93-111

Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15 (1), 73-84

Kaleli, F. (2016). Öz-yeterlilik ile Akademik Başarıya Güdülenme Arasındaki İlişki Ortaokul Öğrencileri Örneği. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Kallaus, N.F, ve Keeling, B.L. (1992). Administrati and Office Management, South Western Company, Cincinnati; pp 193-199.

Kant, I. (1995). Gelecekte Bilim Olarak Ortaya Çıkabilecek Her Metafiziğe Prolegomena, çev. İonna Kuçuradi-Yusuf Örnek, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Karadağ, E. Aksoy Derya, Y. & Ucuzal, M. (2011). Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Öz Etkililik-Yeterlik Düzeyi. Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, 13-20

Karadayı Kaynak, G. (2022), Kronik Hastalıklarda Öz-yeterlilik Algısı: Türkiye'de Gerçekleştirilen Çalışmalar Üzerine Bir Derleme, Atatürk Üniversitesi Yayınları, DOI: 10.5152/OJFHSS.2022.22714

Karademir, Ç.A. (2013). Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın

Karakavak- Çırak, G. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri ve Ahlaki Yargı Yetenekleri ile Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi).

Karaman, H., Bardakoğlu, A., Apaydın, Y, vd. (2008) İlmihal, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara,

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları

Karasu, K. (2023) Ergenlerin Ebeveyn Kabul Red Algıları ve Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.

Kaya, M. (1993). Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargıları. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Samsun. (Danışman: Prof.Dr. Muharrem Kepçeoğlu).

Kaya, M., & Aydın, C. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Dini inanç ile Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 18

Kesgin, S. (2010). Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Kim, J. H., & Kweon, Y. R. (2020). Effects of a Problem Drinking Prevention Program Developed Based on Bandura's Self-Efficacy Theory in Nursing Students. Iranian Journal of Public Health, 49, 186–188

Kohlberg L. (1968). Moralische Entwicklung, In W. Althof (Ed.), Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt A. M. Suhrkamp Published, Frankfurt, pp 7- 40.

Kuçuradi I. (1988). Uludağ Konuşmaları: Özgürlük Ahlak Kültür Kavramları, Türkiye Felsefe Kurumu Türk Felsefe Dizisi Yayınları, Ankara

Kuran, K. Ve Türkoğlu, A. (Ed.) (2002). Öğretmenlik Mesleği (Niteliği ve Önemi). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Mikro Yayınları. S.253-278.

LePage P, Akar H, Temli Y, et. al. (2011). Comparing Teachers Views on Morality and Moral Education A Comparative Study in Turkey and the United States, Teaching and Teacher Education, 27: 366-375.

Lickona, T. (1991). Educating for Character: How School Can Teach Raspect Andresponsibility. New York: Bantam Books

Liu, B., Yang, T., & Xie, W. (2022). Emotional Regulation Self-Efficacy Influences Moral Decision Making: A Non-Cooperative Game Study of the New Generation of Employees. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(23), 16360. https://doi.org/10.3390/ijerph192316360

Lunenburg, F. C. (2011). Goal-setting theory of motivation. International Journal Of Management, Business, and Administration, 15(1), 1-6.

Margolis, H., & Mccabe, P. P. (2006). Improving Self-Efficacy and Motivation: What to Do, What to Say. Intervention in School and Clinic, 41(4), 218–227.

https://doi.org/10.1177/10534512060410040401

Morgil, İ. Seçkin, N. ve Yücel, S. (2004). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi. 6(1),62-72

Nalbant, H. (2017). Evlilik Uyumunun Yordayıcılarından Ahlaki Olgunluk ve Değerler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Oh J, Cho H, Kim, YY & Yoo SY. (2021). Validation of the Korean Version of the Nursing Profession Self-Efficacy Scale: A Methodological Study. International Journal of Environmental Research And Public Health, 18, 1080.

Okan, N.(2023) Is moral identity effective in the relationship between self-efficacy and psychological problems? Research in Pedagogy, Vol. 13, No. 1, Year 2023, pp. 238-250

Ölçer, Z., Bakır, N., & Oskay, U. (2016). Yüksek riskli gebelerin öz-yeterlilik ve sosyal destek algıları. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 19(1), 25-33.

Önel, N. (2006). İş-aile çatışmasının çalışan kadının aile içi ilişkileri üzerine etkileri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya

Özalp, U. ve Yirci, R. (2019). "Meslek Lisesi Öğrencilerinin Ahlaki Uzaklaşma Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20: 941-956

Özcan, R. (2006). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarındaki Ahlaki Davranışların Gerçekleşme Düzeylerini Etkileyen Sosyo-Kültürel Faktörlerin İncelenmesi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, Samsun, (Danışman: Prof. Dr. Mevlüt Kaya)

Özdinç, N. K. (2019). Sibling bullying and peer bullying relations to empathy, moral disengagement, problem solving, and parental acceptance-rejection (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.

Özen, Y. (2011). Etik mi? Ahlak mı? Modernite mi? Medeniyet mi? Değerler Eğitimine Sosyal Psikolojik Bir Yaklaşım, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3: 63-

Özeri, Z.N. (2004). Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi (1. Basım), DEM Yayınevi, İstanbul

Özlem, D. (2015). Etik: Ahlak Felsefesi İstanbul. Notos Kitap.

Özyer, H. (2015) Öğretmen Adaylarının Narsisistik Kişilik Özellikleri ve Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi

Pu, J., Chewning, B., St. Clair, I. D., Kokotailo, P. K., Lacourt, J., & Wilson, D. (2013). Protective Factors İn American Indian Communities And Adolescent Violence. Maternal And Child Health Journal, 17(7), 1199–1207. Doi:10.1007/S10995-012-1111-Y

Redmond, B. F. (2015). Self-Efficacy and Social Cognitive Theory. https://wikispaces.psu.edu

Rest, J. R. (1979). Development in Judging Moral Issues, University of Minnesota Press. Minneapolis

Sarıtaş, S. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının psikolojik iyi oluş halleri, mesleki kaygı düzeyleri ve öz yeterlik inançlarının incelenmesi (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Saygı, C., Susar Kırmızı F. (2012). An evaluation of elementary and music teacher candidates' perceptions of professional self-efficacy: the cases of Pamukkale and Adnan Menderes Universities. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46, 3655 – 3659.

Seçkin, A. & Başbay, M. (2013). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic 8(8), 253-270.

Senemoğlu, N. (2012). Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya. (21. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Söner ve Eldeleklioğlu (2022) Öğretmenlerde Mental İyi Oluşun Yordayıcısı Olarak Ahlaki Çözülme ve Öz-Yeterlilik, Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi – Yıl 2022, Cilt 5, Sayı 2, Sayfa 1–28

Sönmez Çakır F., (2019). Sosyal Bilimler İçin Parametrik Veri Analizi. Gazi Kitabevi, Ankara.

Süslü, H. (2006). Din ve ahlak ilişkisine sosyolojik bir yaklaşım: İncesu örneği. Erciyes Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, Kayseri, (Danışman: Doç. Dr. Celaleddin Çelik).

Şengün, M. (2008). Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin bazı kişisel değişkenlerine göre incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Şengün, M. ve Kaya, M. (2007). Ahlaki Olgunluk Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 24(24–25): 51–64.

Tan, FCJH, Oka, P., Dambha-Miller, H., & Tan, NC. (2021). The association between self-efficacy and self-care in essential hypertension: a systematic review. BMC Family Practice, 22, 44.

Tarakçı, E. Tütüncüoğlu, F. ve Tarakcı, D. (2012). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Alanında Çalışan Meslek Elemanlarının Öz-Yeterlilik Ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Fizyoterapi Rehabilitasyon, 23(1), 26-35.

Telef, B. B. ve Karaca, R. (2011). Ergenlerin Öz–Yeterliklerinin ve Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(16), 499–518. Erişim Adresi: Http://Sbed.Mku.Edu.Tr/Article/View/1038000300/1038000249

Temel, Z. F. (1991). Yetiştirme yurdunda ve ailesinin yanında Kalan 14-18 Yaş grubundaki gençlerin cinsiyet rolü kimlikleri ile moral gelişimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara. (Danışman: Prof. Dr. Duyan Mağden).

Thoma, S. J. (1986). Estimating gender differences in the comprehension and preference of moral issues. Developmental Review, 6, 165-180.

Türk Dil Kurumu, Güncel Türkçe Sözlük, Erişim: [www.tdk.gov.tr]

Usher, E. L., & Pajares F. (2008). Sources of self-efficacy in schools: critical review of the literature and future directions. Review of Educational Research, 78(4), 751-796.

Wang C, Chia F, Chang C. (2013). The Study of College Athletes' Moral Self-Concept and Sport-Related Moral Development, Life Science Journal, 10(4): 2361- 2367.

Yalçın, M. G., Şenyurt, A. Y., Gültepe, B. ve Coşkun, H. (2016). "Ahlâkî Uzaklaşma Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması". Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 6(1): 309-332.

Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2007). SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Detay Yayıncılık

Yeşilkayalı, E. (2014). Ebeveynlerin çocuk haklarına yönelik tutumları ile ilköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk ve hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişki. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir, (Danışman: Doç. Dr. Vesile Yıldız Demirtaş)

Yıldırım, F, ve İlhan, İ, Ö, (2010). Genel Öz-yeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. Türk Psikiyatri Dergisi;21(4):301-308

Yüksel, G. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

EKLER

Ek-1 Genel Öz-yeterlilik Ölçeği İzni

mehtap berber
Merhaba Sayın Fatma YILDIRIM, İsmim Mehtap Berber Koz Marmara Üniversitesi Beden Eğitimi Öğretmenliği alanında yüksek lisans yapmaktayım. Aynı zamanda İBB Yeşil

Fatma Yildirim <yildirimfatma@yahoo.com>
Alıcı: ben

Merhaba ,

Genel Özyeterlilik Ölçeğini çalışmanızda elbette kullanabilirsiniz.

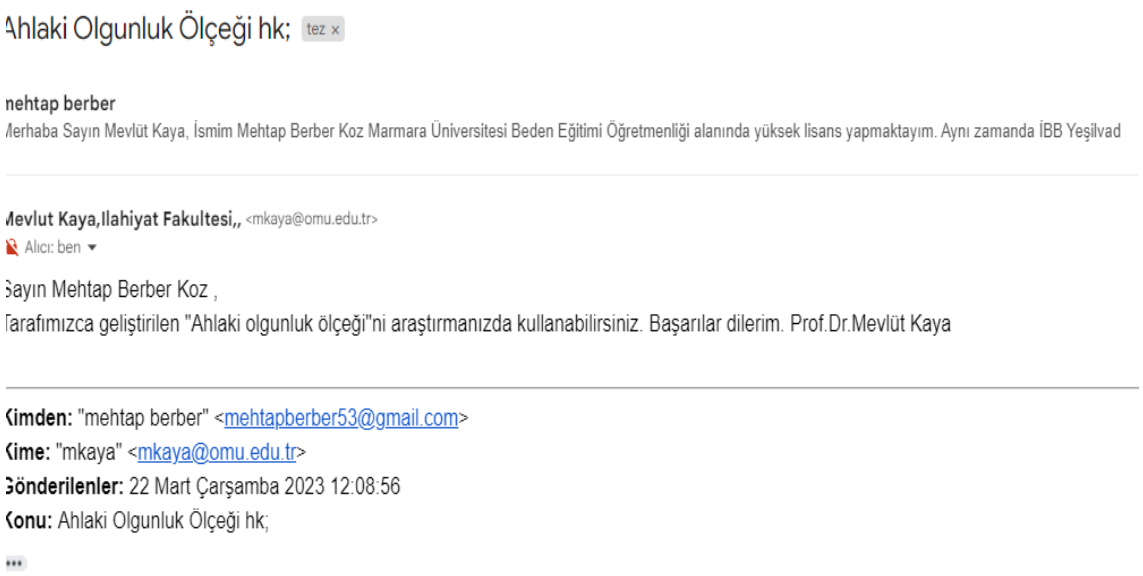
Ters puanlanan maddelere, geçerlik ve güvenirlik ile ilgili bilgilere makalede ayrıntılı şekilde yer verilmiştir. Puan arttıkça özyeterlilik inancı artıyor. 18 ve üstü yaş için uygundur.

Ekte ölçek formunu ve makaleyi gönderiyorum.

Kolay gelsin
İyi çalışmalar
Fatma Yıldırım

•••

Ek-2 Ahlaki Olgunluk Düzeyi Ölçeği İzni



Ahlaki Olgunluk Ölçeği hk; tez x

nehtap berber
Merhaba Sayın Mevlüt Kaya, İsmim Mehtap Berber Koz Marmara Üniversitesi Beden Eğitimi Öğretmenliği alanında yüksek lisans yapmaktayım. Aynı zamanda İBB Yeşilvad

Mevlut Kaya,Ilahiyat Fakultesi,, <mkaya@omu.edu.tr>
Alıcı: ben

Sayın Mehtap Berber Koz ,
Tarafımızca geliştirilen "Ahlaki olgunluk ölçeği"ni araştırmanızda kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim. Prof.Dr.Mevlüt Kaya

---

Kimden: "mehtap berber" <mehtapberber53@gmail.com>
Kime: "mkaya" <mkaya@omu.edu.tr>
Gönderilenler: 22 Mart Çarşamba 2023 12:08:56
Konu: Ahlaki Olgunluk Ölçeği hk;

...

Ek-3 Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.06.2023-558057

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-16541545-302.14.01-558057 09.06.2023
Konu : Mehtap BERBER KOZ'un Eser Önerisi

DAĞITIM YERLERİNE

Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin 25. maddesine göre, Enstitü Yönetim Kurulu'nun ***05 Haziran 2023 tarih ve 2023/20-01 sayılı*** kararı ile, ***Mehtap BERBER KOZ'un*** lisansüstü eser önerisi ***onaylanmış olup,*** gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mustafa USLU
Enstitü Müdürü

Ek: Yönetim Kurulu Karar Örneği (1 sayfa)

Dağıtım:
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim
Dalı Başkanlığına
Doç. Dr. SİNAN BOZKURT
Mehtap BERBER KOZ

ÖZGEÇMİŞ