

Okul Yöneticilerinin Karakter Eğitimi Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*

İsmail KARSANTIK**

Mustafa ÖZGENEL***

Öz

Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inançlarını cinsiyet, yaş, mesleki ve yöneticilik kıdemi, medeni durum, mezun olunan fakülte, mezuniyet düzeyi ve görev yapılan okul kademesi değişkenlerine göre incelemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul/Pendik İlçesinde devlet okullarında görev yapan 227 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada “Yöneticilerin Karakter Eğitimi Yeterlik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler, normal dağılım göstermediğinden Non-Parametrik analiz tekniklerinden Mann Whitney-U testi ve Kruskal Wallis-H testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inançlarının cinsiyet, yaş, mesleki ve yöneticilik kıdemi, medeni durum, mezun olunan fakülte, yöneticilik görevi, mezuniyet düzeyi ve görev yapılan okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer çalışmanın farklı örneklem grubu ve değişkenlerle yürütülmesi karakter eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

*Bu çalışmanın bir kısmı, 8. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Arş. Gör., Eğitim Fakültesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

E-mail: ismailkarsantik@gmail.com

***Dr. Öğr. Üys., Eğitim Fakültesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

E-mail: mustafa.ozgenel@izu.edu.tr

Makale Gönderim Tarihi: 08.12.2017 - **Makale Kabul Tarihi:** 08.03.2018

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticileri, Karakter eğitimi, Yeterlik inancı.

Giriş

Yüzyıllar boyunca filozoflar ve eğitimciler, bireylerde ahlak gelişimi veya karakter gelişimini nasıl geliştirecekleri ile uğraşmaktadır (DeVries ve Zan, 1994). Günümüzde yaşanan gelişmelerin ve değişimin yansımaları bireyin eğitime ve karakter gelişimine olan ihtiyacı artırmakta ve eğitiminin önemini ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle çağımızda okullar, bireylerin temel akademik bilgi, beceri ve karakter gelişimlerini desteklemek için birincil düzeyde rol almaktadır (Battistich, 2005). Bu açıdan bakıldığında okulların, temel değerleri içselleştirmek ve başarılı bireyler yetiştirme gibi iki temel amacı bulunmaktadır (Ekşi, 2003).

Temel değerlere sahip ve başarılı bireyler yetiştirme amacı olan eğitimin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psiko-motor) olmak üzere üç alanı bulunmaktadır. Bu alanlar hem birbiri ile ilişkili hem de birbirini destekler niteliktedir. Bireylerin, bireysel ve sosyal gelişimini kapsayan duyuşsal alan eğitimi, ahlak gelişimi, değer eğitimi, karakter eğitimi ve demokrasi eğitimi, eğitim programları aracılığı ile yapılmaktadır (Bacanlı, 2005). Duyuşsal alan kapsamında olan karakter eğitimi, geleceği bugünden tahmin edebilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Öntaş, 2016). Bu nedenle karakter ile karakter eğitiminin ne anlama geldiğini tanımlamak önemlidir (Battistich, 2005). Karakter, (1) bireyi diğer bireylerden ayıran özellik, (2) bireyin davranışını belirleyen baskın nitelik, (3) bireyin veya bir grubun tutumu, duygu ve davranış biçimidir (TDK, 2017). Karakter, durumlar karşısında değerlendirme yapma, doğru veya iyi olanı tercih etme ve bunları hayata geçirme yeteneğidir (Lickona, 1991).

Karakter eğitimi ise “sosyal ve kişisel sorumluluğu ve bunu mümkün kılan iyi karakter özelliklerini ve ahlak erdemlerini geliştiren stratejik talimat” olarak tanımlanmaktadır (Vessels ve Boyd, 1996). Diğer yandan Ekşi (2003) karakter eğitimini örtük veya açık ders programları ile insanlara temel değerleri kazandırmak ve bu değerleri davranışa dönüştürmek olarak ifade etmektedir. Başka bir tanıma göre karakter eğitimi, evrensel ve toplumsal değerlerin okul hayatına programlı bir şekilde yerleştirilmesidir (Parlar, Çavuş, Levent ve Ekşi, 2010). Kaplan (1995) ise öğrencilere ne yapmaları gerektiği yerine kendi başlarına iyi kararlar verme yönündeki önemini vurgulamaktadır. Milson ve Ekşi (2003) öğrencilerde etik değerleri anlama, anladığı değerleri davranışlarına yansıtma ve geliştirme süreci olarak tanımlamaktadır. Berkowitz’e (2011) göre karakter eğitimi, okullarda öğrencilerin akademik başarılarını güçlendirmek de dâhil olmak üzere, öğrencilere

olumlu etik, eğilim ve yetkinlikleri kazandırma ve geliştirme girişimidir.

Rusnak (1998) karakterin öğretilebileceğini ve bu öğretimi gerçekleştirirken iki ilkeye dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Birinci ilke; eğitimcilerin karakter eğitimini bir ders olarak algılamaması ve bu eğitimi her yerde sürdürmesidir. İkinci ilke olarak; karakter gelişimi için günlük yaşamda öğrencilerin rol almalarını sağlamalı ve düşüncelerini paylaşarak bütünleştirmelidir. Karakter eğitiminin temel amacı, bireylerin olumsuz davranışlara katılma riskini azaltmanın yanı sıra, gençlerin kendilerini tatmin edici ve üretken yaşamlarına yön vermelerine, aktif ve etkili vatandaş olmalarına yardımcı olacak beceriler, kişisel ve sosyal tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Battistich, 2005). Karakter eğitimi programlarının uygulandığı yerin okul olması, okulları bu alanda odak noktası haline getirmektedir. Karakter eğitimi, okulda verilen eğitimin bir parçasıdır. Karakter eğitiminde eğitimciler, arabulucu (mediator) ve değişim uzmanı (change agent) olarak çok önemli katkılar sağlamaktadır (Yıldırım, 2007). Öğretmenler, karakter eğitiminin uygulama boyutunda yer alırken, eğitimi okul yöneticileri koordine etmektedir. Bu anlamda yöneticiler, karakter eğitiminin parçası olarak; odak grupları oluşturabilir, okul meclisleri kurabilir, sabah duyuruları yapabilir, gazete çıkarılabilir, tanınma ve profesyonel gelişme programları düzenleyebilir, duyurular için salonları ayarlayabilir, okul ve topluluk projelerini destekleyebilir (Pearson ve Nicholson, 2000). Eğitim reformlarının başarıya ulaşmasında önemli rol oynayan liderler, karakter eğitiminin de başarıya ulaşmasında belirleyici faktördür (Elison, 2002'den akt. Yıldırım, 2007). Okul yöneticileri, öğrenciler, okul ve toplum üzerinde kalıcı etkileri olacak bir karakter eğitimi girişimi geliştirme ve uygulama gücüne sahiptir (Francom, 2013; 2016). Bu bağlamda okul yöneticilerinin, okullarda olumlu ahlaki kültür oluşturmak ve okulun belirlediği vizyona ulaşmak için belirlenen amaçları sahiplenmesi, değerler eğitiminde görev alacak tüm paydaşlarla paylaşması, veli desteğini sağlaması, çalışanlar ve öğrenciler ile etkili iletişimde bulunması ve okulun değerlerine model olması beklenmektedir (Lickona, 1991).

Karakter eğitimi öğrencilerin eğitiminde hayati bir rol oynadığından, okul yöneticilerinin karakter eğitimi konusunda kendilerini yeterli hissetmesi önemli görülmektedir. Bununla birlikte, araştırmalar, eğitim programlarının ders içeriğinde henüz bu önceliğin yansıtılmadığını göstermektedir (Ryan ve Bohlin, 2000). Bazı araştırmacılar ise akademik özgürlüğe aykırı bulduklarından, kurumsal mahremiyeti göz ardı ettiğinden, kişisel davranışları ihlal ettiğinden ve

öğrenim ortamlarındaki olumsuz değerleri teşvik etmekten korktuklarından, okul yöneticilerinin karakter eğitiminden kaçınmalarını önermektedir (Williams ve Schnaps, 1999). Huffman'a (1994) göre karakter eğitiminin uygulanabilmesi için okul yöneticisinin vizyoner olma, misyon kazandırma, arabulucu olma, bilgi kaynağı olma, standartları koruma, mimar olma (süreçleri takip etme), rol model olma, işbirlikçi olma, kaynak sağlama, süreçleri değerlendirme rolleri bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle okul yöneticileri okuldaki her türlü faaliyetin veya programın uygulanmasına karar vermeye yetkili kişilerdir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin, karakter eğitimi programının amacına ulaşmasında; öğretmenleri bu amaca yöneltme, öğrencileri güdüleme, velileri bilgilendirme ve toplumda farkındalık oluşturma sorumlulukları bulunmaktadır (Parlar vd., 2010).

Karakter eğitiminin önemi ve gerekliliği yapılan çalışmalarla desteklenmektedir. Ada, Baysal ve Korucu (2005) sınıf öğretmenlerinin olumsuz davranışlara ilişkin gösterdikleri tepkileri, karakter eğitimi kapsamında ele almışlardır. Öğretmenlerin karakter eğitiminde önemli katkılar sağladığını belirlemiştir. Budumlu Akkiprik (2007) yaptıkları araştırmada öğretmen görüşlerine göre karakter eğitimi yoluyla öğrencilere öncelikli olarak yardımseverlik, hazcılık, uyum, güç, başarı, özdenetim, geleneksellik, uyarılma, güvenlik, evrensellik değerlerinin öğretilmesi gerektiğini tespit etmiştir. Üstünyer (2009) ise eğitimcilerin (il milli eğitim yöneticisi, müfettiş, okul müdürü, sınıf, Türkçe, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, resim, beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri) karakter eğitimine yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda eğitimciler karakter eğitimine ihtiyaç duyulduğunu, ailelerin çocuklarına değerleri aktarmada yetersiz kaldıklarını, öğretmenlerin ise yine değerlerin aktarılmasında iş yükleri ve yeterlikleri sebebiyle başarılı olamadıklarını ve karakter eğitiminde öğretmenler kadar okul yöneticilerinin, okul personelinin, ailelerin ve medyanın etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Demirtaş ve Ekmekyapar (2012) okul yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürünü etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Karaköse ve Altinkurt (2009) İl Millî Eğitim Müdürlüğünde çalışanların, okul müdür ve müdür yardımcılarının değerler eğitiminin yönetimine yönelik görüşlerinin olumlu olmadığını belirlemiştir. Yılmaz (2006) okul yöneticilerinin, değerlerin yönetilmesinde öğretmenlere göre daha fazla katılım gösterdiğini belirlemiştir.

Karakter eğitiminin okullarda etkili bir şekilde uygulanabilmesi için okul yöneticilerinin karakter eğitimi önemsemesi ve okul çalışanlarını bu yönde motive etmesi gerekmektedir (Yıldırım, 2007). Bu bağlamda eğitim yöneticileri-

nin karakter eğitimi yeterlik inançlarının incelenmesinin alana ve uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmekte ve bu nedenle çalışma önemli görülmektedir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inancının bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş, yöneticilik görevi, medeni durum, yöneticilik yapılan okul kademesi, mesleki ve yöneticilik kıdemi, mezun olunan fakülte ve öğrenim düzeyi) göre incelenmesidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inancını çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlandığından nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bireylere ait özellikleri belirlemek ve değerlendirmek amacıyla yapılan araştırma modelidir (Aziz, 2015; Büyükköztürk vd., 2012; Karasar, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul/Pendik İlçe- sinde devlet okullarında görev yapan yöneticiler oluşturmaktadır. Araştırmanın 227 yöneticiden oluşan çalışma grubu, kolay ulaşılır örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Yöneticilerin Demografik Özellikleri

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	35	15.4
	Erkek	192	84.6
Yöneticilik Görevi	Müdür	76	33.5
	Müdür Yardımcısı	151	66.5
Yaş	30 yaş ve altı	23	10.1
	31-40 yaş	99	43.6
	41-50 yaş	51	22.5
	51 yaş ve üstü	54	23.8
Medeni Durumu	Evli	187	82.4
	Bekâr	40	17.6

Mesleki kıdem	10 yıl ve altı	39	17.2
	11-15 yıl	58	25.6
	16-20 yıl	56	24.7
	21 yıl ve üstü	74	32.6
Yöneticilik Kıdem	1-5 yıl	83	36.6
	6-10 yıl	59	26.0
	11-15 yıl	35	15.4
	16-20 yıl	24	10.6
Mezun olunan fakülte	21 yıl ve üstü	26	11.5
	Eğitim fakültesi	143	63.0
Öğrenim Düzeyi	Diğer fakülteler	84	37.0
	Lisans	186	81.9
Görev Yapılan Okul Kademesi	Yüksek Lisans	41	18.1
	İlkokul	102	44.9
	Ortaokul	59	26.0
	Ortaöğretim	66	29.1
Toplam		227	100.0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin %33,5'i (76) okul müdürü, %66,5'i (151) müdür yardımcısı; %15,4'ü (35) kadın, %84,6'sı (192) erkek; %10,1'i (23) 30 yaş ve altı, %43,6'sı (99) 31-40 yaş, %22,5'i (51) 41-50 yaş, %23,8'i (54) 51 yaş ve üstü yaş aralığına sahiptir. Yöneticilerin %82,4'ü (187) evli, %17,6'sı (40) bekâr; %17,2'si (39) 10 yıl ve altı, %25,6'sı (58) 11-15 yıl, %24,7'si (56) 16-20 yıl, %32,6'sı (74) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Yöneticilerin %36,6'sı (83) 1-5 yıl, %26,0 (59) 6-10, %15,4'ü (35) 11-15 yıl, %10,6'sı (24) 16-20 yıl, %11,5'i (26) 21 yıl ve üstü yöneticilik kıdemine sahiptir. Yöneticilerin %63,0 eğitim fakültesi, %37,0 diğer fakültelerden mezun iken, %81,9'u (186) lisans, %18,1 (41) yüksek lisans mezunudur. Yöneticilerin %44,9'u (102) ilkokul, %26,0'ı (59) ortaokul, %29,1'i (66) ortaöğretim okullarında görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu ve Tatman (2007) tarafından geliştirilen, Parlar ve arkadaşları (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yöneticilerin Karakter Eğitimi Yeterlik İnancı Ölçeği" (Administrator Character Education Efficacy Belief Instrument) kullanılmıştır. Ölçek, kesinlikle katılmıyorum-kesinlikle katılıyorum şeklinde derecelendirilmiş altılı Likert tipi bir ölçektir (Parlar vd., 2010). Ölçeğin orijinal formu 7 faktörlü (program yönetimi, yönetsel lider-

lik, çalışan ilişkileri, aile katılımı, öğrenci gelişimi, okul iklimi, program metodolojisi) ve 70 maddeden oluşmaktadır. Ancak uyarlama çalışmasında ölçeğin 5 faktörlü ve 68 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir (5. ve 34. maddeler çıkarılmıştır). Uyarlama çalışmasını yapan Parlar ve arkadaşları (2010) özellikle ölçeğin tek faktörlü kullanılmasını önermektedir.

Verilerin Toplanması

Ölçme aracı, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında bahar yarıyılı içerisinde araştırmacılar tarafından, örnekleme oluşturan Pendik ilçesindeki okullara uygulanmıştır. Yöneticilere araştırmanın amacı anlatılmış, araştırmaya gönüllü olan yöneticiler katılmış ve uygulama ortalama 30-40 dakika sürmüştür. 300 ölçek dağıtılmış, 243 ölçek geri dönmüş ve 16 ölçek ise maddelerin birden fazla işaretlemeinden ve boş bırakılmasından dolayı geçersiz kabul edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Veriler, SPSS paket programı yardımı ile analiz edilmiştir. Yöneticilerin demografik özelliklerine yönelik frekans ve yüzde dağılımları incelenmiştir. Ölçekten toplam puan elde edilmiştir. Veriler normal dağılmadığından cinsiyet, medeni durum, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi değişkenleri için non-parametrik analiz tekniklerinden Mann Whitney-U testi; yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve görev yapılan okul kademesi değişkenleri için non-parametrik analiz tekniklerinden Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis- H testi ve Mann Whitney-U testi grupların bir değişkene ait puanları arasında farklılığın anlamlılığını test eder (Büyüköztürk, 2012). Elde edilen sonuçlar $p < .05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde okul yöneticilerinin demografik özellikleri ve yöneticilerin karakter eğitimi yeterlik inancı ölçme aracına ilişkin bulgular yer almaktadır. Okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inancının yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okul kademesi ve yöneticilik kıdemleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Okul Yöneticilerin Karakter Eğitimi Yeterlik İnancı Toplam Puanlarının Yaş, Okul Kademesi, Mesleki ve Yöneticilik Kıdemleri Değişkenlerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	n	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Yaş	30 yaş ve altı	23	101.83		3.05	3	.376
	31-40 yaş	99	110.77				
	41-50 yaş	51	112.25				
	51 yaş ve üstü	54	126.76				
	Toplam	227					
Okul Kademesi	İlkokul	102	110.34		1.23	2	.467
	Ortaokul	59	123.03				
	Ortaöğretim	66	111.58				
	Toplam	227					
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	39	96.78		5.94	3	.145
	11-15 yıl	58	114.66				
	16-20 yıl	56	109.53				
	21 yıl ve sütün	74	125.94				
	Toplam	227					
Yöneticilik Kıdemi	1-5 yıl	83	110.88		4.175	4	.383
	6-10 yıl	59	109.20				
	11-15 yıl	35	127.44				
	16-20 yıl	24	129.71				
	Toplam	227					

Tablo 2’de verilen analiz sonuçları, yöneticilerin karakter eğitimi yeterlik inancı puanları, yöneticilerin yaşlarına ($x^2=3.05$; $p>.05$), görev yaptıkları okul kademelerine ($x^2=1.23$; $p>.05$), mesleki ($x^2=5.94$; $p>.05$) ve yöneticilik kıdemlerine ($x^2=4.17$; $p>.05$) göre farklılaşmadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inançları, yaşlarına, görev yaptıkları okul türüne, mesleki ve yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inancının cinsiyet, medeni durum, mezun olunan fakülte ve eğitim düzeyi açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Okul Yöneticilerinin Karakter Eğitimi Yeterlik İnancı Toplam Puanlarının Cinsiyet, Medeni Durum, Mezun Olunan Fakülte, Eğitim Düzeyi Değişkenlerine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Değişken	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\square_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	Erkek	35	114,57	4010,00	3340.000	-.056	.955
	Kadın	192	113,90	21868,00			
	Toplam	227					
Yöneticilik Görevi	Müdür	76	117,92	8962,00	5440,000	-.638	.523
	Müd. Yrd.	151	112,03	16916,00			
	Toplam	227					
Medeni Durum	Evli	187	113,94	21306,00	3728,000	-0032	.975
	Bekâr	40	114,30	4572,00			
	Toplam	227					
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fak.	143	113,93	16292,00	5996,000	-0021	.983
	Diğer Fak.	84	114,12	9586,00			
	Toplam	227					
Eğitim Düzeyi	Lisans	186	116,19	21611,50	3405,500	-1.071	.284
	Yüksek Lis.	41	104,06	4266,50			
	Toplam	227					

Tablo 3 incelendiğinde, okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inancı puanlarının cinsiyet ($z=-.05$; $p>.05$), yöneticilik görevi ($z=-.63$; $p>.05$), medeni durum ($z=-.03$; $p>.05$), mezun olunan fakülte ($z=-.02$; $p>.05$), eğitim düzeyi ($z=-1.07$; $p>.05$) değişkenlerine göre gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Başka bir ifade ile okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inançları, cinsiyetlerine, medeni durumlarına, mezun oldukları fakültele, yöneticilik görevlerine ve eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Günümüzde yaşanan gelişmeler ve değişimler karakter eğitimine olan ihtiyacı artırdığından (Ekşi, 2003), karakter eğitiminde okul yöneticilerinin rolü; ailelerin ve toplumun desteğini eğitimle birleştirmektir (DeRoche ve Williams, 1998). Okullarda uygulanan karakter eğitimi programlarının başarıya ulaşmasında okul müdür ve müdür yardımcılarının karakter eğitimi programlarına sa-

hip çıkması ve okul toplumunun desteğini alarak yaygınlaştırması gerekmektedir (Yıldırım, 2007). Başka bir ifade ile okul yöneticileri, okullarında başarılı bir karakter eğitimi girişiminin anahtarıdır (Francom, 2013; 2016). Bu nedenle okul yöneticilerinin karakter eğitimindeki rolü önemli görülmüş ve bu araştırma okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inancını bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inançları, yöneticilerin cinsiyetlerine, yöneticilik görevlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, medeni durumlarına, yöneticilik kıdemlerine, mezun oldukları fakültelere, öğrenim düzeylerine ve görev yaptıkları okul kademelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu araştırma bulgularından hareketle okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inançlarının aynı olduğu, ortak hareket ettikleri sonucuna ulaşılabılır.

Okul yöneticilerinin karakter eğitiminde farklı rolleri bulunmaktadır (Francom, 2013). Okul yöneticilerinin karakter eğitimine yönelik yönetim anlayışları okul kültürünü olumlu etkilemekle birlikte (Demirtaş ve Ekmekyapar, 2012), yöneticilerin karakter eğitimine yönelik görüşleri *cinsiyetlerine* (Aktay ve Ekşi, 2009; Demirel, 2009; Ekşi ve Okudan, 2011), *kıdemlerine* (Aktay ve Ekşi, 2009; Demirel, 2009; Ekşi ve Okudan, 2011), *yöneticilik görevlerine* (Aktay ve Ekşi, 2009; Ekşi ve Okudan, 2011), *medeni durumlarına* (Aktay ve Ekşi, 2009), *öğrenim düzeylerine* (Aktay ve Ekşi, 2009; Budumlu Akkiprik, 2007; Demirel, 2009; Ekşi ve Okudan, 2011), *yaşlarına* (Aktay ve Ekşi, 2009) göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Alanyazında ulaşılan araştırma sonuçları, bu araştırmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Ancak alanyazında okul yöneticilerinin karakter eğitimine yönelik görüşlerinin *cinsiyetlerine* (Aktay ve Ekşi, 2009), *kıdemlerine* (Aktay ve Ekşi, 2009; Demirel, 2009; Ekşi ve Okudan, 2011; Karaköse ve Altınkurt, 2009), *yöneticilik görevlerine* (Ekşi ve Okudan, 2011), *öğrenim düzeylerine* (Aktay ve Ekşi, 2009; Bakdemir, 2010; Demirel, 2009; Ekşi ve Okudan, 2011), *yaşlarına* (Aktay ve Ekşi, 2009) göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit eden çalışmalara da rastlamak mümkündür.

Alanyazında okul yöneticileri ile ilgili araştırmaların yanında öğretmenlerin karakter eğitimine yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Öğretmenlerin karakter eğitimine yönelik görüşleri ile *cinsiyetleri* (Aktay ve Ekşi, 2009; Ampel, 2009; Aslan, 2011; Bakdemir, 2010; Budumlu Akkiprik, 2007; Dönmez ve Demirtaş, 2007; Ledford, 2011), *yaşları* (Budumlu Akkiprik, 2007; Gündoğdu, 2010), *kıdemleri* (Bakdemir, 2010; Dönmez ve Demirtaş, 2007; Gündoğdu, 2010), *görev yapılan okul tür ve kademeleri* (Led-

ford, 2011), **öğrenim düzeyleri** (Aktay ve Ekşi, 2009; Ledford, 2011) arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin **cinsiyetlerine** (Aslan, 2011; Demirel, 2009; Dönmez ve Avcı, 2011; Gündoğdu, 2010; Keskin ve Sağlam, 2014; Ülger, Yiğittir ve Ercan, 2014), **yaşlarına** (Aktay ve Ekşi, 2009; Budumlu Akkiprik, 2007; Dönmez ve Avcı, 2011; Gündoğdu, 2010; Milson ve Mehlig, 2002), **medeni durumlarına** (Aktay ve Ekşi, 2009; Ekşi ve Okudan, 2010; Gündoğdu, 2010; Yüksel, 2012), **kademelerine** (Ampel, 2009; Aslan, 2011; Budumlu Akkiprik, 2007; Demirel, 2009; Dönmez ve Avcı, 2011; Gündoğdu, 2010; Milson ve Mehlig, 2002; Ülger, Yiğittir ve Ercan, 2014), **görev yaptıkları farklı okul türlerine ve kademelerine** (Ampel, 2009; Revell ve Arthur, 2007; Bakdemir, 2010; Graff, 2012; Jones, Ryan ve Bohlin, 1998; Ledford, 2011; Lasley, 1997), **öğrenim düzeylerine** (Aktay ve Ekşi, 2009; Ampel, 2009; Aslan, 2011; Bakdemir, 2010; Budumlu Akkiprik, 2007; Demirel, 2009; Dönmez ve Avcı, 2012; Gündoğdu, 2010; Milson ve Mehlig, 2002), **mezun olunan fakülteye** (Budumlu Akkiprik, 2007; Ledford, 2011; Milson ve Ekşi, 2003; Milson ve Mehlig, 2002; Ülger, Yiğittir ve Ercan, 2014), okuttukları sınıf seviyelerine (Budumlu Akkiprik, 2007; Gündoğdu, 2010; Ledford, 2011; Milson ve Mehlig, 2002) göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmada ve alanyazında ulaşılan diğer araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde sonuçların tutarlı olmadığı görülmektedir. Bunun temel nedenleri olarak kültürel farklılıklar, inançlar veya kullanılan ölçekler gösterilebilir. Ayrıca bu farklılıkların incelenmesi bir araştırma konusu olabilir.

Bireylerin eğitiminde çok önemli yeri olan okullar, yine bireylerin karakter gelişiminde büyük bir etkiye sahiptir. Bu anlamda önemli olan konu, okul etkisinin pozitif veya olumlu yönde olmasıdır. Bireylerin karakter gelişiminin olumlu veya istenilen yönde olması okul toplumunu oluşturan kişilerin ve grupların, görev ve sorumluluklarını yerine getirmesine bağlıdır. Karakter eğitiminin bireylere kazandırılması ve davranışa dönüştürülmesi için yöneticilerin, öğretmenlerin, personelin ve ailelerin birlikte hareket etmesi gerekmektedir.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okuldaki uygulamalardan sorumlu olmasının yanı sıra açık veya örtük olarak tanımlanan temel değerleri de öğrencilere kazandırması gerekmektedir. Okul yöneticileri, karakter eğitimi konusunda üzerine düşün sorumlulukları yerine getirmeli, okul toplumunu bu sürecin içine dâhil etmeli, etkin bir rol üstlenmeli, öğretmenleri cesaretlendirmeli, yol göstermeli, motive etmeli ve desteklemelidir. Okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının benzer olmasının ülkemizde bu alanda yapılması

planlanan çalışmalara katkı sağlayacağı ve ışık tutacağı umut edilmektedir.

Kaynakça

- Ada, S., Baysal, Z. N. ve Korucu, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdiği tepkilerin karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 7-18.
- Aktay, A. ve Ekşi, H. (2009). Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *İs, Ahlakı Dergisi*, 2(3), 19-65.
- Ampel, J. A. (2009). *Character education: Examining the perceptions of elementary, middle and high school teachers, in a Central Florida school district*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Central Florida: Orlando, Florida.
- Aslan, M. (2011). *İlköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aziz, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. Ankara: Beta.
- Bacanlı, H. (2005). *Duygusal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Bakdemir, A. (2010). *İlköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ahlak ve karakter eğitimi konusundaki algı, tutum ve eğitimsel uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Battistich, V. (2005). Character education, prevention and positive youth development. http://www.character.org/wp-content/uploads/2011/12/White_Paper_Battistich.pdf adresinden 10 Nisan 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 153-158.
- Budumlu Akkiprik, G. (2007). *Genel lise öğretmenlerine göre karakter eğitimi yoluyla öğrencilere kazandırılacak değerler: Çok boyutlu bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (4. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (12. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 36-49.

- Demirtaş, Z., & Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürüne etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(4), 523-554.
- DeRoche, E. ve Williams, M. (1998). *Educating hearts and minds: A comprehensive character education program*. Thousand Oaks, CA: CorwinPress.
- DeVries, R. ve Zan, B. (1994). *Moral classrooms, moral children*. New York: Teachers College Press.
- Dönmez, C. ve Avcı, E. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine dair öz yeterlikleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 0-14.
- Dönmez, B. ve Cömert, M. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 29-59.
- Ekşi, H. ve Okudan, A. Y. (2011). Eğitim yöneticilerinin bakış açısı ile değerler eğitimi. *Journal of Turkish Science Education*, 8(2), 178-190.
- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Francom, J. A. (2013). *What high school principals do to develop, implement, and sustain a high functioning character education initiative* (Unpublished Doctoral Thesis). The University of Montana Missoula.
- Francom, J. A. (2016). Roles high school principals play in establishing a successful character education initiative. *Journal of Character Education*, 12(1), 17-34.
- Graff, C. E. (2012). *The effectiveness of character education programs in middle and high schools*. Unpublished Master Thesis, State University of New York.
- Gündoğdu, F. B. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında karakter eğitimi sorunu (Kayseri İl Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Huffman, H. (1994). *Developing a character education program: One schooldistrict's experience*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jones, E. N., Ryan, K. ve Bohlin, K. (1998). Character education and teacher education: How are prospective teachers being prepared to foster good character in students? *Action in Teacher Education*, 20(4), 11-18.
- Kaplan, A. (1995). Conversing about character: New foundations for general education. *Educational Theory*, 45, 359-78.
- Karaköse, T. ve Altınkurt, Y. (2009). *Okul yöneticilerinin ve il milli eğitim müdürlüğü çalışanlarının değerlere göre yönetim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi (Kütahya ili örneği)*. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 49-67.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Keskin, U., & Sağlam, H. İ. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İnsani Değerlere Sahip olma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 81-101.
- Lasley, T. J. (1997). The missing ingredient in character education. *Phi Delta Kappan*, 78(8), 654-656.
- Ledford, A. T. (2011). Professional development for character education: An evaluation for teachers' sense of efficacy for character education. *Scholar Practitioner Quarterly*, 5(3), 256-273.
- Lickona, T. (1991). *Education for character: How our schools can teach respected character*. New York: Bantam Books.
- Milson, A. J. ve Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkin konusu duygusunda bir ölçme aracına doğru: Karakter eğitimi yetkinlik inancı skalası (KEYİS) ve Türkçe uyarlama çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 99-130.
- Milson, A., J. ve Mehlig, L., M. (2002). Elementary school teachers' sense of efficacy for character education. *The Journal of Educational Research*, 96 (1), 47-53.
- Okudan, A. Y. (2010). *Eğitim yöneticilerinin değerler eğitiminin önemi, etkileri ve uygulamaları hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öntaş, T. (2016). İdeolojinin kültürel yorumu olarak değerler ve bir değerler ideolojisi olarak muhafazakârlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(31), 159-185
- Parlar, H., Çavuş, M., Levent, F. ve Ekşi, H. (2010). Yöneticilerin karakter eğitimi yeterlik inancı ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Values*, 8(19), 177-205.
- Pearson, Q. M. ve Nicholson, J. I. (2000). Comprehensive character education in the elementary school: Strategies for administrators, teachers, and counselors. *The Journal of Humanistic Counseling*, 38(4), 243-251.
- Revell, L. ve Arthur, J. (2007). Character education in schools and the education of teachers. *Journal of Moral Education*, 36 (1), 79-92.
- Rusnak, T. (1998). *An integrated approach to character education*. California: Corwin Press.
- Ryan, K. ve Bohlin, K. (2000). Teacher education's empty suit. *Education Week on the WEB*. <http://www.edweek.org/ew/articles/2000/03/08/26ryan.h19.html> adresinden 3 Nisan 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Saunders, E. S. (2008). Meeting academic needs for information: A customer service approach. [Electronic version]. *Portal: Libraries and the Academy*, 8(4), 357 - 371.
- TDK (2017). *Güncel Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden 16 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.

- Ülger, M., Yiğittir, S. ve Ercan, O. (2014). Secondary school teachers' beliefs on character education competency. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 131, 442-449.
- Üstünyer, F. (2009). *Karakter eğitimi ile ilgili eğitimci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Vessels, G. G. ve Boyd, S.M. (1996). Public and constitutional support for character education. *NASSP Bulletin*, 80, 55-62.
- Williams, M. ve Schnaps, E. (Eds.) (1999). *Character education: The foundation for teacher education*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- Yıldırım, G. (2007). İlköğretim düzeyinde bir karakter eğitimi programı model önerisi ve uygulanabilirliği (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K. (2006). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme durumları. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yüksel, G. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile *ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Investigation of School Administrators' Character Education Efficacy Beliefs in Terms of Several Variables

İsmail KARSANTIK**

Mustafa ÖZGENEL***

Abstract

The purpose of the present study is to investigate school administrators' character education efficacy beliefs according to the variables which are gender, age, professional and administrative experience, marital status, the graduated faculty, level of graduation and level of the school administered. The research was conducted according to the survey model of quantitative research methods. The population of the study constitutes of administrators who work in public schools in İstanbul/Pendik District in the academic year of 2016-2017. 227 administrators were included in the study chosen by convenient sampling method. In the study "Administrator Character Education Efficacy Belief Instrument" was used. Since data were not distributed normally, the analysis was conducted by using Mann Whitney-U and Kruskal Wallis-H tests from non-parametric analysis techniques. It was concluded that school administrators' character education efficacy beliefs did not show a significant difference in terms of gender, age, professional and administrative seniority, marital status, the graduated faculty, administrative position, level of graduation and level of the school administered. Conducting similar studies with different sample groups and variables is expected to contribute to the field of character education.

*Res. Asst., Faculty of Education, Recep Tayyip Erdoğan University. **E-mail:** ismailkarsantik@gmail.com

Assist. Prof., Faculty of Education, İstanbul Sabahattin Zaim University. **E-mail: mustafa.ozgenel@izu.edu.tr

Received: 08.12.2017 - **Accepted:** 08.03.2018

Keywords: School administrators, Character education, Efficacy belief.

Introduction

For centuries, philosophers and educators have been dealing with how to improve moral development or character development in individuals (DeVries and Zan, 1994). Today's reflections of change and development are dominant, and schools play a primary role in supporting the necessary academic knowledge, skills and character development of individuals (Battistich, 2005). Individuals' value education, character education, and democracy education are achieved through curricula (Bacanlı, 2005).

Character education is defined as “strategic instruction that develops good character traits and moral virtues” (Vessels and Boyd, 1996). On the other hand, Ekşi (2003) describes character education as a way of bringing fundamental values to people with their curriculum and transforming these values into behavior. Character education is a scheduled placement of values into school life (Parlar, Serge, Levent and Ekşi, 2010). Kaplan (1995) emphasizes the importance of students making right decisions on their own. Milson and Ekşi (2003) describe the process of reflection and development of values in students' behaviors. Berkowitz (2011) notes that character education is an attempt to acquire and develop ethics, positive tendencies and competencies for students.

Rusnak (1998) emphasizes that two principles should be considered in character education. The first principle is; educators should not see character education as a single course, and it should be done in everywhere. As the second principle; the role of students in daily life should be ensured for the character development, and the ideas should be integrated and shared. The fact that the character education programs are applied to schools makes the schools a focal point. In character education, educators provide significant contributions as mediators and exchange specialists (Yıldırım, 2007). While teachers are involved in the application stage of character education, the school coordinates the education itself. In this sense, administrators can support character education through various activities (Pearson and Nicholson, 2000). School administrators have the power to develop and implement a character education initiative that will have lasting effects on students, school, and society (Francom, 2013; 2016). In this context, it is expected that school administrators will have the purpose of ownership, sharing with all stakeholders, providing parental support, effective communication with employees, students and parents, and modeling

school values (Lickona, 1991).

It is important for the school administrators to be self-efficient about character education. However, studies show that these priorities are not yet reflected in the course content of education programs (Ryan and Bohlin, 2000). Some researchers suggest that school administrators avoid character education because they find it inconsistent with academic freedom, ignore institutional privacy, violate personal behavior, and encourage negative values in learning environments (Williams and Schnaps, 1999). According to Huffman (1994), for the implementation of character education, there are roles for the school administrator to be visionary, missionary, mediator and information source, preserving standards, being an architect and role model, collaborating, funding and evaluating processes. In this context, school administrators have the responsibility to guide teachers in motivating them, motivating their students, informing their parents, and creating awareness in the community for the character education program to be successful (Parlar et al., 2010).

Several studies support the importance and necessity of character education. For example, Ada, Baysal, and Korucu (2005) found that classroom teachers provide significant contributions to character education. Budumlu Akkiprik (2007) found that teachers should primarily teach the values of charity, hedonism, cohesion, power, success, self-control, tradition, arousal, security, universality through character education. Üstüner (2009) stated that administrators and teachers need character education, families are inadequate to transfer values to their children, teachers are not successful due to their workload and competence in transferring values, and school administrators, school staff, families, and media influence as well as teachers in character education. Demirtaş and Ekmekyapar (2012) concluded that administrative practices based on the value of school administrators affect school cultures. Karaköse and Altınkurt (2009) determined that the opinions of employees, school principals and assistant principals of the Provincial Directorate of National Education regarding the management of values are not positive. Yılmaz (2006) determined that school administrators have more participation in the management of values than teachers.

In order for character education to be implemented effectively in schools, school administrators should pay attention to character education and should motivate school community in this direction (Yıldırım, 2007). In this context, it is considered important that the studies of educational administrators' competence beliefs in character education contribute to the field and practice. From

this point of view, the purpose of this study is to examine the school administrators' character education efficacy beliefs according to some variables (gender, age, administrative position, marital status, school level, professional and administrative seniority, graduated faculty and level of education).

Method

The survey model was used in the study. The survey model is a research model designed to identify and evaluate the characteristics of individuals (Aziz, 2015, Büyüköztürk et al., 2012, Karasar, 2014).

Population and Sampling

The population of the study constitutes of administrators who work in public schools in İstanbul/Pendik District in the academic year of 2016-2017. 227 administrators were included in the study chosen by convenient sampling method.

Among the administrators participating in the survey; 33.5% (76) were school heads, 66.5% (151) were assistant administrators, 15.4% (35) were female, 84.6% (192) were male, 10.1% (23) were under 30 years of age, 43.6% (99) are between the ages of 31-40, 22.5% (51) are between the ages of 41-50, and 23.8% (54) are between the ages of 51 and over. 82.4% (187) of the administrators were married, 17.6% (40) were single, and 17.2% (39) have 10 years or less, 25.6% (58) 11-15 years, 24.7% (56) 16-20 years and 32.6% (74) have 21 years or more administrative seniority. 36.6% (83) of the administrators have 1-5 years, 26.0% (59) have 6-10 years, 15.4% (35) have 11-15 years, 10.6% (24) have 16-20 years, 11.5% (26) have 21 years or more administrator experience. While 63.0% of administrators are graduated from education faculty, 37.0% are graduated from other faculties, 81.9% (186) have BA degree, and 18.1% (41) have MA or MS degree. 44.9% (102) of the administrators are working in primary schools, 26.0% (59) of them working in secondary schools and 29.1% (66) of them working in high schools.

Data Collection Tools

Personal Information Form and Administrator Character Education Efficacy Belief Instrument developed by Tatman (2007) and adapted by Parlar and colleagues (2010) were used in the study. The scale is a six-point Likert type scale consisting of 7 sub-dimensions and 70 items (Parlar et al., 2010). Parlar and

colleagues (2010) recommend that the scale is used with one factor in particular.

Collection of Data

The data were collected by researchers visiting the schools. Administrators were informed about the purpose of the study, volunteer participants enrolled in the study, and the implementation lasted 30-40 minutes on average.

Analysis of Data

The data were analyzed through SPSS package program. The total score was obtained from the scale. The Mann Whitney-U test was a non-parametric analysis technique for variables such as gender, marital status, graduated faculty and level of education because the data is not normally distributed; The Kruskal Wallis-H test was used for non-parametric analysis techniques for age, professional seniority, administrative seniority, and school grade variables. The results obtained were evaluated and interpreted at $p < .05$ significance level.

Findings

In this part, the demographic characteristics of the school administrators and the findings of the administrators' character education efficacy beliefs are included. The Kruskal Wallis-H Test, which was conducted to determine whether the school administrators' character education efficacy beliefs differentiated significantly in terms of age, administrative position, school level and professional seniority or not, demonstrated that administrators' character education efficacy beliefs scores did not significantly differentiate in terms of ages ($\chi^2=3.05$; $p>.05$), level of the school ($\chi^2=1.23$, $p>.05$), professional seniority ($\chi^2=5.94$; $p>.05$) and administrative seniority ($\chi^2=4.17$; $p>.05$). In other words, school administrators' character education efficacy beliefs are not significantly related to their age, school attendance, professional and administrative seniority.

When the Mann Whitney-U test results were examined to determine whether the school administrators' character education efficacy beliefs differentiate in terms of gender, marital status, graduate faculty, and level of education or not, it was indicated that the school administrators' character education efficacy belief scores did not differentiate in terms of gender ($z=-.05$; $p>.05$), administrative position ($z=-.63$; $p>.05$), marital status ($z=-.03$; $p>.05$), graduated faculty level ($z=-1.07$, $p>.05$), and level of education ($z=-1.07$; $p>.05$). In other words, there

was no significant difference between school administrators' character education efficacy beliefs, and their gender, marital status, graduated faculty, administrative position, and level of education.

Conclusions, Discussion, and Recommendations

Since the current developments and changes have increased the need for character education (Ekşi, 2003), the role of school administrators in character education is to combine family and community support with education (DeRoche and Williams, 1998). In order to achieve the aims of the character education programs applied to the schools, the principal and assistant principals should take charge of the character education programs and disseminate them with the support of the school community (Yıldırım, 2007). In other words, school administrators are the keys to successful character education initiative in their school (Francom, 2013; 2016). For this reason, the role of school administrators in character education was considered important, and this study aimed to examine school administrators' character education efficacy beliefs according to some variables. It was determined that school administrators' character education efficacy beliefs did not show any significant difference according to gender, administrative position, age, professional seniority, marital status, administrative seniority, graduated faculty, education level, and school level. Based on the findings of this research, it can be concluded that school administrators have the same character education efficacy beliefs and that school administrators collaborate in this sense.

School administrators have different roles in character education (Francom, 2013). Administrative approaches towards character education of school administrators positively affect school culture (Demirtas and Ekmekyapar, 2012). Administrators' character education efficacy beliefs did not differentiate in terms of gender (Aktay and Ekşi, 2009; Demirel, 2009; Ekşi and Okudan, 2011), marital status (Aktay and Ekşi, 2011), seniority (Aktay and Ekşi, 2009, Demirel, , 2009), education levels (Aktay and Ekşi, 2009, Budi Akkiprik, 2007, Demirel, 2009, Ekşi and Okudan, 2011) and their ages (Aktay and Ekşi, 2009). Related literature supports the results obtained from this research. However, it has also been reported in the literature that school administrators' character education efficacy beliefs differentiate in terms of the gender (Aktay and Ekşi, 2009), seniority (Aktay and Ekşi, 2009; Demirel, 2009; Ekşi and Okudan, 2011; Karaköse and Altinkurt, 2009), administrative position (Aktay and Ekşi, 2009),

age (Aktay and Ekşi, 2009), education levels (Aktay and Ekşi, 2009, Bakdemir, 2010, Demirel, 2009, Ekşi and Okudan, 2011).

In the literature, besides studies about school administrators, there are also studies to determine the opinions of teachers about character education. Teachers' views on character education differentiate in terms of gender (Aktay and Ekşi, 2009, Ampel, 2009, Aslan, 2011, Bakdemir, 2010, Budumlu Akkiprik, 2007, Dönmez and Demirtas, 2007, Ledford, 2011), age (Buddy Akkiprik, 2007, Gündoğdu, 2010), professional seniority (Bakdemir, 2010; Dönmez and Demirtas, 2007; Gündoğdu, 2010), the types and levels of the schools in which they are employed (Ledford, 2011) and levels of education (Aktay and Ekşi, 2009; Ledford, 2011). On the other hand there are studies indicating that teachers' views on character education did not differentiate in terms of gender (Aslan, 2011; Demirel, 2009; Dönmez and Avcı, 2011; Gündoğdu, 2010; Keskin and Sağlam, 2014; Ülger, Yiğittir and Ercan, 2014), age (Aktay and Ekşi, 2009; Budumlu Akkiprik, 2007; Dönmez and Avcı, 2011; Gündoğdu, 2010; Milson and Mehlig, 2002), marital status (Aktay and Ekşi, 2009; Ekşi and Okudan, 2010; Gündoğdu, 2010; Yüksel, 2012), the types and levels of the schools in which they are employed (Ampel, 2009; Arthur, 2007; Bakdemir, 2010; Graff, 2012; Jones, Ryan and Bohlin, 1998; Ledford, 2011; Revell and Lasley, 1997), level of education (Aktay and Ekşi, 2009; Ampel, 2009; Aslan, 2011; Bakdemir, 2010; Budumlu Akkiprik, 2007; Demirel, 2009; Dönmez and Avcı, 2012; Gündoğdu, 2010; Milson and Mehlig, 2002), graduated faculty (Budumlu Akkiprik, 2007; Ledford, 2011; Milson and Ekşi, 2003; Milson and Mehlig, 2002; Ülger, Yiğittir and Ercan, 2014), classroom grades taught (Budumlu Akkiprik, 2007; Gündoğdu, 2010; Ledford, 2011; Milson and Mehlig, 2002).

When the results of this study and other studies are evaluated together, it is seen that the results are inconsistent. The main reasons for this can be cultural differences, beliefs, or scales used. Studying of these differences can be a research topic for further studies. Schools, which have a critical place in the education of individuals, also have a significant influence on individual character development. The important thing in this sense is that the schools have a positive effect on individual character development. Individuals' character development depends on the fulfillment of the duties and responsibilities of the people and groups that make up the school community. It is necessary for administrators, teachers, staff, and parents to act together in order for character education to be acquired and brought into action by individuals.

While being responsible for all kinds of school practices, school administ-

rators and teachers must ensure that basic values defined as open or implicit are taught at schools. School administrators must fulfill their responsibilities in character education, involving the school community in this process, taking an active role, encouraging, guiding, motivating and supporting teachers.