



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN KARAKTER EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI

SELF-EFFICACY BELIEFS OF ELEMENTARY TEACHERS AND SCHOOL PRINCIPALS FOR CHARACTER EDUCATION

Melek DEMİREL*

ÖZET: Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançlarını belirlemek ve aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 311 sınıf öğretmeni ve 180 yönetici oluşturmuştur. Çalışmada Milson ve Mehlig (2002) tarafından geliştirilen ve 24 maddeden oluşan karakter eğitimi öz-yeterlik inancı ölçeği Türkçe'ye çevrilerek uygulanmıştır. Gerek öğretmenlerin, gerekse okul yöneticilerinin ölçeğe verdikleri yanıtların dağılımı, karakter eğitimine ilişkin yüksek yeterlik inancını işaret etmektedir. Araştırma sonunda öğretmenlerin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, sınıf mevcudu ve hizmet-içi eğitim alma değişkenlerine göre değişiklik göstermediği; sadece sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. Okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, yöneticilik süresi ve karakter eğitimine ilişkin hizmet-içi eğitim alıp/almama değişkenlerine göre değişiklik göstermemektedir. Elde edilen bulgulara göre yöneticilik deneyimi, karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmen ve yöneticilerin öz-yeterlik puan ortalamaları arasında kişisel, genel ve toplam yeterlikte yöneticiler lehine anlamlı bir fark vardır.

Anahtar sözcükler: Karakter eğitimi, öz-yeterlik inancı, sınıf öğretmeni, okul müdürü

ABSTRACT: This research aims at determining elementary teachers' and school principals' self-efficacy beliefs concerning character education and establishing whether or not there is a significant difference between the two groups. The research sample is composed of 311 elementary teachers in addition to 180 administrators who are employed in the central districts of Ankara. The 24-item character education self-efficacy scale developed by Milson and Mehlig (2002) was translated into Turkish and used in the research. The distribution of responses given to the scale by both the teachers and the school principals signaled high belief in efficacy. It was concluded through research findings that teachers' self-efficacy beliefs did not differ on the basis of such variables as gender, seniority, educational status, experience in administration, the number of students in the classroom, and attending in-service training in character education. On the other hand, it was found that the teachers self-efficacy beliefs differed significantly on the basis of grade level taught. Additionally, the school principals' self-efficacy beliefs in character education did not differ in terms of gender, seniority, educational status, length of administrative tasks, and whether or not receiving in-service education in character education. Research findings revealed that experience in administration affected self-efficacy beliefs concerning character education in a positive way. A significant difference in personal, general and total efficacy between the teachers' and school principals' self-efficacy score averages was available in favour of the school principals.

Key words: Character education, self-efficacy belief, elementary teacher, school principal

1. GİRİŞ

Genel olarak “karakter” sözcüğü, dürüstlük, çalışkanlık, güvenilirlik veya insancıl olma gibi değerlerle ilişkili belirgin davranışlar olarak tanımlanmıştır. Karakter kelimesi daha çok ahlak psikolojisinde kullanılan bir terimdir (Lapsley ve Power, 2005). İnsanlar karakterin erdemlilik ve nitelik belirttiği konusunda aynı görüştedir. İnsanlar karaktere sahip denildiği zaman, genellikle insanların doğru ve ahlaklı şeyler yapmaya, ona göre hissetmeye ve düşünmeye yatkın olmaları kastedilmektedir. Çünkü onlar doğruyu ve yanlışları anlar, doğruyu kendilerine bazı açılardan zararlı olsa bile seçerler. Böylece bu insanlar ahlaklı olarak tanımlanır. Çünkü onlar için doğru olanı bilme ve yapma eğilimi alışılmış bir davranıştır. Bu nedenle bu insanlar aynı zamanda erdemli insanlar olarak da tanımlanabilir. Onlar doğru ve yanlışın ayrımını kendi başlarına en iyi şekilde yapabilirler.

Özellikle başka insanlara karşı dürüst, adil ve hassas oldukları zaman, bu insanların etik olduğunu da söyleyebiliriz. Yani bir insan karaktere sahip dediğimiz zaman ahlaki karakterden bahsediyoruz demektir (Vessels, 1998).

Yüzyıllardır, filozoflar ve eğitimciler genç insanlarda ahlak ve karakter eğitiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği konusunda çaba göstermişlerdir. Değerler eğitimi kavramı, uygulamada yurttaşlık ve ahlak değerlerinde eğitimi vurgularken; şu günlerde bu kavrama yakın anlamda kullanılan, ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimi içeren “karakter eğitimi” kavramı, erdemler, tutumlar ve kişisel niteliklerin gelişimi üzerine eğitimi vurgulamaktadır (Halstead ve Taylor, 2000). Karakter eğitimi çocuktaki karakter oluşumu veya erdemli alışkanlıkların geliştirilmesi ile ilgilenir (Nucci, 2005). Bunun için değerler üzerine odaklanır. Değerlerin karakterin içeriğini oluşturduğu varsayılır. Karakter eğitimi ayrıca iki ana özelliği sağlamak için mücadele eder. Bunlardan birisi çeşitli etkiler karşısında olan karakterin tutarlılığı, diğeri ise ahlaki bilgi ile ahlaki davranış arasındaki boşluğu doldurmaktır (Lapsley ve Power, 2005).

1.1 Karakter Eğitimi

Karakter eğitimi, kişisel gelişim için öğretme ve öğrenmenin birçok yönünü tanımlamak amacıyla kullanılan bir şemsiye kavramdır. Bu şemsiye, altında “ahlaki muhakeme/bilişsel gelişim”, “sosyal ve duyuşsal öğrenme”, “ahlaki eğitim/erdem”, “yaşam becerileri eğitimi”, “sağlık eğitimi”, “şiddetin önlenmesi”, “çatışma çözümü/ arkadaş arabuluculuğu” ve “etik/ahlaki felsefe” gibi bazı alanları barındırır (Character Education Partnership 1999). İlişkili birçok terimin de gösterdiği gibi, karakter eğitimi geniş kapsamlı olup tam olarak tanımlanması zordur. Karakter eğitimi, çocukların ve gençlerin ilgili, ilkeli ve sorumlu bireyler olmalarına yardım eden, genellikle aileler ve toplum üyeleriyle paylaşılan, okul personeli ile tartışılan yaklaşımlardan biri olarak tanımlanmıştır (Vess ve diğerleri, 2003; Akt. Demirhan, 2008). Karakter eğitimi ahlaki eğitimin, yurttaşlık eğitiminin ve karakter gelişiminin çeşitli yönlerini ele alır. Çok yönlü oluşumu, karakter eğitimini okullarda ele alınması zor bir kavram haline getirir. İçerdiği her öğenin neyin önemli olduğuna ve neyin öğretilmesi gerektiğine ilişkin bakış açısı biraz farklıdır.

Ahlak eğitimi bireyin ve toplumun etik boyutlarını işaret eder ve doğru/yanlış standartlarının nasıl geliştirildiğini inceler. Eski felsefeler ve dinler, okullarda erdemden yeniden oluşturulması için ahlaki tartışmaların temelini ve etik faktörleri sağlar. (Mc Clellan, 1992). Yurttaşlık eğitimi, okulda ve toplumda demokratik süreçlere etkin katılım için olanaklar sağlar. Gerekli temel bilgiler içinde demokrasinin ilke ve değerleri bulunur; öğrenciler buradan yurttaşlık haklarını ve sorumluluklarını inceleyerek ve kamu yararını gözeterek topluma katılır. Yurttaşlığın doğası, bir demokraside iyi vatandaşlığın karakteristik özellikleri hem sınıf içi derslerde hem de program dışı faaliyetlerde incelenir ve vurgulanır. Karakter gelişimi, eğitimin ahlaki boyutu ile öğrenci yaşamının toplumsal ve yurttaşlık alanlarını birleştiren bütüncül (holistik) bir yaklaşımdır. Toplumun temel tutum ve değerleri okulda ve toplumda betimlenir ve güçlendirilir. Okulların toplumsal değerleri pekiştirmediğini söyleyenler eğitim sisteminin dayanak ve beklentilerini saptamada başarısız olanlardır. Toplum neyin model alınıp alınmayacağını belirlediği için eğitim değerlidir. (Ryan, 1996).

Karakter eğitiminde okul, okulun öz değerlerini belirleyerek bu ortak değerleri öğretmek ve öğrencilerin yaşamlarında pekiştirmek için çalışır. Hangi karakter özelliklerinin güçlendirilmesi gerektiğine ilişkin ortak bir görüşün geliştirilmesi için uzlaşma sağlanmalıdır (Haynes, 1994). Bu karakter özellikleri çocuğun tüm öğrenme çevresine -ister sınıfta olsun isterse koridorlar, spor salonu, kafeterya ya da okul kantini olsun- nüfuz etmelidir. Karakter özellikleri, tüm toplum dokusunun bir parçası olup tüm paydaşlar istedik davranışlara model olurlar. Karakter eğitimi çoğu zaman kahramanların incelenmesi biçiminde sınıfa getirilir. Öğrenciler, kahramanda kişileştirilen karakter özelliklerini incelerler. Fakat böyle bir inceleme okuldaki karakter eğitiminin yalnızca bir parçasını oluşturur. “Temel değerleri öğrenmek için öğrenciler okul yaşamlarının tüm yönlerinde iyi örnekler görmeli ve ciddiye alınmalıdır” (Black, 1996).

Karakter eğitimine yer verilmesi çoğunlukla okullar için sıkıntılı bir konudur. Eleştirmenler kimlerin değerlerinin öğretilmesi gerektiğini sorgularlar. Bazı eleştirmenler karakter eğitimini, evde öğretilenlerin tersi değerlerin aşılınmış olarak görürler. Ancak, eğer seçilen değerler okul topluluğunu

oluşturan paydaşların hepsinin ortak kararı ile belirlenmiş ise, o zaman evde öğretilenlerle çelişmemeleri gerekir. Yapılan bir başka eleştiri de karakter eğitiminin standart testlerde puanları yükseltmekte fazla bir etkisinin olmaması yönündedir.

Başarılı karakter eğitimi programı olan birçok okulda daha az disiplin problemi, daha yüksek devam oranı ve daha az okulu bırakma ve standart başarı testlerinde daha yüksek performans puanları gözlemlenmiştir (Wynne ve Ryan, 1997). Okullar öğrenciler için memnuniyet verici, destekleyici yerler haline gelirse muhtemelen daha çok öğrenci okula devam edecek ve görevlerine sarılacaktır; böylece öğrenci başarısı da muhtemelen artacaktır.

Lickona, Schaps ve Lewis(1996)'a göre “ etkili karakter eğitiminde tek bir senaryo yoktur, ancak bazı önemli temel ilkeler vardır”. Karakter Eğitimi Ortaklığı (The Character Education Partnership), etkili karakter eğitiminde 11 ilke belirlemiştir:

1. İyi karakterin temelini oluşturan etik değerleri geliştirir.
2. “Karakter” kavramını düşünce, duygu ve davranışı kapsayacak şekilde kapsamlı olarak tanımlar.
3. Kapsamlı, kasıtlı, ileriye yönelik ve etkili bir karakter gelişimi yaklaşımını kullanır.
4. İnsancıl bir okul topluluğu yaratır.
5. Öğrencilere ahlaki eylem olanakları sunar.
6. Tüm öğrenenlere saygı duyan, onların karakterini geliştiren ve başarılı olmalarına yardımcı olan anlamlı ve zorlayıcı bir akademik program içerir.
7. Öğrencilerin içsel güdülenmelerini arttırmaya çalışır.
8. Karakter eğitiminde sorumluluğu paylaşan ve öğrencilerin eğitimine rehberlik edecek aynı öz değerlere uymaya çalışan bir öğrenme ahlak topluluğu olacak okul personeli taahhüt eder.
9. Karakter eğitimi inisiyatifinin ortak ahlaki liderliğini ve uzun vadeli desteğini artırır.
10. Aileleri ve toplum üyelerini karakter oluşturma çabalarında ortaklar olarak işe koşar.
11. Okulun karakterini, okul personelinin karakter eğitimcileri olarak işlevini ve öğrencilerin ne ölçüde iyi karakter sergilediklerini değerlendirir.

Karakter ile akademik başarı iç içe geçtiği için okul sistemleri karakter eğitiminin devlet okullarında verilmesinin gerekliliğini anlamıştır. Şüphesiz çocukların karakterinin gelişimindeki sorumluluk yalnızca okullarda değildir; ama çocukların okulda geçirdikleri zaman göz önüne alındığında okulların sorumluluğu öne çıkmaktadır (Ryan, 1993). Berkowitz (1999) eğitimin amacının “iyi bir insan inşa etmek” olduğunu savunur. Öğrencilerin iyi birer vatandaş ve karakterli birer birey haline gelmeleri için onlara yardım etmeye ön ayak olmak okulun sorumluluğudur (Ryan, 1993). Okulların karakter eğitiminde bir rolü olduğu konusunda uzlaşmış görünse de “bu görevin yerine getirilmesi için program ve yöntemler hakkında pek uzlaşma yoktur” (Milson ve Mehlig, 2002).

Çocukların karakterli bireyler haline gelmeleri için kılavuzluk ve eğitime ihtiyaç duydukları düşüncesi yeni değildir. Bu konuda, hem Amerika’da karakter eğitiminin tarihi önemini, hem de bu konudaki son araştırmaları içeren ciltlerce yayın bulunmaktadır. Okulla ilgili şiddet olaylarının artmasıyla- özellikle okul kurşunlamaları ile- dikkatler gençlerde karakter geliştirme alanına yöneltilmiştir. Lickona (1993)’ya göre karakter eğitimi için öğretmenlerin eğitilmesi talebi “matematik ya da okuma öğretmekten daha karmaşık bir konu olup hem beceri gelişimini hem de kişisel gelişimi gerektirir”. Ayrıca öğretmenler “sanatlarının ahlaki yönleri” konusunda az eğitim almakta ya da hiç eğitim almamaktadır (Lickona, 1993). Bu eğitim eksikliğinin sonucu olarak Lickona (1993), “birçok öğretmenin değerler alanında kendilerini rahat ya da yeterli hissetmediklerini” savunur.

Ryan ve Bohlin (1999), öğretmenlerin iyi karakter eğitimcileri olmaları için yedi tane yeterlilik olduğunu düşünür. Bunlar:

1. Öğretmenler iyi karaktere ve karakter oluşturmaya örnek olabilmelidir.
2. Öğretmenler, öğrencilerinin karakter gelişimini mesleki bir sorumluluk ve öncelik haline getirmelidir.
3. Öğretmenler öğrencileri ile hayattaki doğrular ve yanlışlara ilişkin konuşabilmelidir.
4. Öğretmenler çeşitli etik konularda kendi konularını net biçimde tanımlayabilmeli; ama kendi görüş ve düşüncelerini öğrencilere yüklememelidir.

5. Öğretmenler başkalarının yaşantılarını anlayabilmeleri için çocuklara yardımcı olmalı, kendi dünyalarından çıkarak başkalarının dünyasına girebilmelerini sağlamalıdır.
6. Öğretmenler kendi sınıflarında olumlu bir değerler sistemini, yüksek etik standartlarının bulunduğu ve herkesin birbirine saygı duyduğu bir ortamı oluşturabilmelidir.
7. Öğretmenler okulda ve toplulukta öğrencilere fedakar ve etik davranma deneyimi ve pratiği verecek faaliyetler sağlayabilmelidir.

Karakter geliştirmede öğretmenin model olması ve onun bu görevi yerine getirmedeki yeterliğine ilişkin inancı da üzerinde durulması gereken bir konudur. Daha üst düzeyde öz-yeterliğe sahip öğretmenler zorluklarla karşılaştıklarında daha fazla çaba göstermekte ve daha ısrarcı olmaktadır (Gibson ve Dembo, 1984).

1.2 Öz-yeterlik İnancı

Öz-yeterlik kavramı, Bandura tarafından 1977 yılında tartışmaya açıldığından bugüne kadar gelişim psikolojisinden, fen eğitimine, matematikten bilgisayara kadar farklı alanlarda, çok sayıda değişkenle ilişkilendirilerek incelenmiştir. Bandura (1977), öğretmen öz-yeterlik algısını “bir öğretmenin, öğrencilerin yeterince güdülenmemiş olduğu durumlarda bile öğrencilerin öğrenmelerinde arzu edilen sonuçları elde edebileceğine yönelik yargısı” olarak tanımlanmıştır. Bandura’ya göre öz-yeterlik, bireyin belli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır. (Lee, 2005) Daha genel bir anlatımla ifade etmek gerekirse, öz-yeterlik bireyin yapabildikleri hakkında sahip olduğu inançlardır. Öz-yeterlik genellikle, özel bir alan için kullanılır ki bu alan bireyin yapabildiği diğer alanlara ilişkin inançlarından biraz farklıdır. Örneğin 1. sınıf öğrencisinin daha basit düzeydeki dört işleme ilişkin matematik problemlerini çözmeye ilişkin yüksek bir öz-yeterliği varken karmaşık problemleri çözmeye ilişkin öz-yeterliği düşük olabilir. Geçen 20 yılda yapılan araştırmalar, öz yeterlik inançlarının bireylerin akademik performanslarını etkilediğini göstermektedir. Bu bulgular ayrıca öğrencilerin akademik konuları öğrenebilme ve başarılı olma algısının, başarı ve güdülenmeyi, diğer bütün psikolojik yapılardan daha çok etkilediğini göstermektedir (Alfassi, 2003). Schunk(2002)’a göre bu durum, öz-yeterliğin, okul yaşantısında kolaylaştırıcı bir rol oynadığını ve geliştirilmesinin bilişsel stratejilerin kullanımını arttırdığını ve akademik başarıya neden olduğunu ortaya koymaktadır. (Akt.Alfassi, 2003).

Öz-yeterlik inancı, insanların nasıl hissettiklerini, nasıl düşündüklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl davranış göstereceklerini belirler(Bandura,1994). Öz-yeterlik, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır. Gelecekte karşılaşılabilecek güç durumlara örnek şunlar olabilir: Sınav olma, yarışmaya katılma, bir sınıfta öğretmenlik yapma, bir topluluk önünde konuşma vb. Bandura (1977)’ya göre kişisel yeterlik, benlik sisteminin pasif bir özelliği veya belirleyicisi değil, aksine bireyin sahip olduğu kapasitesinin, yaptığı işlerdeki başarılarının, güdülerinin ve kendini düzenleme mekanizmaları gibi benlik sistemini oluşturan diğer öğelerin bir bileşkesinden oluşan dinamik bir yönüdür. Algılanan öz-yeterlik, bireyin kendi kapasitesi hakkındaki yargısıdır ve hem performanstan etkilenmekte hem de performansı etkilemektedir.

Araştırmalar, öğretmenlerin kişisel yeterliklerine ilişkin inançlarının, öğretimle ilgili etkinlikleri doğrudan etkilediğini göstermektedir. Örneğin, stajyer öğretmenler öğretmen yeterliğini öğrencileri kontrol edebilme ile ilişkilendirmektedirler. Öğretmenleri eğiten kurumlar ve kişiler, öğretmen yeterliğinin nasıl gelişeceği ve öğretmen yetiştirme programlarının yüksek düzeyde öğretme yeterliği kazanmaları için öğretmenlere nasıl katkı sağlayacağı konusunda araştırmalara devam etmektedirler (Pajares, 1991).

Eğitim konusunda çalışan pek çok araştırmacı Bandura’nın sosyal bilişsel kuramını ve yapılandırdığı öz-yeterlik kavramını öğretmenliğe uyarlamışlardır. Öğretmen öz-yeterliğine ilişkin tatmin edici düzeyde araştırma bulgusu olmasına rağmen, bu yapının karakter eğitimi ile ilişkisinin incelenmediği görülmektedir (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998).

Öğretmen yeterliği ile karakter eğitimi arasındaki ilişki ilk kez Milson ve Mehlig (2002) tarafından incelenmiştir. Bu araştırmacılar, geniş bir orta-batı banliyö okul bölgesinde 254 öğretmen ile bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz yeterlik inançlarını belirlemişler ve karakter eğitiminde ilköğretim öğretmenlerinin orta öğretim öğretmenlerinden daha fazla yeterlik duygusuna sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Sonuçlar, ilköğretim öğretmenlerinin karakter eğitiminin çoğu boyutunda kendilerini yeterli hissettiklerini ve lisans eğitimlerini özel, dini üniversitelerden alan öğretmenlerin karakter eğitiminde daha fazla yeterlik duygusuna sahip olduğunu göstermiştir. Bir sonraki araştırmada Milson (2002), karakter eğitiminde öğretmenlerin yeterlik duygusunu araştırmaya devam etmiş ve 50 eyalette 930 ilköğretim öğretmeni ile çalışmıştır. Bu araştırmanın bulguları da Mehlig ile birlikte yaptıkları çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermiştir. Milson (2002), öğretmen yeterlik yapısının karakter eğitimi ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Ona göre karakter eğitiminin etkili olabilmesi için öğretmen öğrencilerinin karakterini oluşturmada hem kendi yeteneğine, hem de genelde öğretmenlerin sınıf dışı olumsuz etkilerle baş etme yeteneklerine inanmalıdır.

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançlarını belirlemek ve aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaçla, araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir.

1. Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve hizmet-içi seminare katılma durumuna göre değişmekte midir?
3. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin öz-yeterlik inançları cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, yöneticilik süresi ve hizmet-içi seminare katılma durumuna göre değişmekte midir?
4. Öğretmenlerin ve yöneticilerin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi ve bunların bazı değişkenler bakımından değerlendirilmesi amaçlandığından betimsel yöntem kullanılmıştır.

2.1 Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan 355 sınıf öğretmeni ile 55 ilköğretim okulunda görev yapan 180 yönetici oluşturmuştur. Okul yöneticilerinden 55'i müdür, 125'i ise müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo.1'de verilmiştir.

Tablo 1: Sınıf Öğretmenlerinin ve Yöneticilerin Demografik Özellikleri

	Öğretmenler		Yöneticiler	
	f	%	f	%
Cinsiyet				
Kadın	238	76,50	52	28,9
Erkek	73	23,5	128	71,1
Toplam	311	100,00	180	100,00
Eğitim durumu				
Öğretmen Okulu	9	2,90	3	1,7
Ön lisans	16	5,10	5	2,8

Eğitim Enstitüsü	73	23,50	43	23,9
4 Yıllık Eğitim Fakültesi	101	32,50	62	34,4
4 Yıllık Fakülte	96	30,90	41	22,8
Yüksek Lisans	16	5,10	26	14,4
Sınıf düzeyi				
4. Sınıf	137	44,10	-	-
5. Sınıf	174	55,90	-	-
Kıdem				
0-5 Yıl	17	5,50	14	7,8
6-10 Yıl	68	21,90	33	18,3
11-15 Yıl	75	24,10	30	16,7
16-20 Yıl	51	16,40	24	13,3
21-25 Yıl	27	8,70	21	11,7
26 Yıl ve üstü	73	23,50	58	32,2
Sınıf mevcudu				
20 ve daha az	7	2,30	-	-
21-31 arası	57	18,30	-	-
31-40 arası	185	59,50	-	-
41 ve daha üstü	62	19,90	-	-
Hizmet-içi eğitim				
Katıldım	12	3,90	29	16,1
Katılmadım	299	96,10	151	83,9
Toplam	3,11	100,00	180	100,00

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunluğu (%76,50) kadın, yöneticilerin çoğunluğu (%71,1) ise erkektir. Öğretmenlerin %5,10’u, yöneticilerin %14,4’ü yüksek lisans yapmıştır. Öğretmenlerin %32,50’si, yöneticilerin %34,4’ü 4 yıllık eğitim fakültesinden mezundur. Öğretmenlerin %23,50’sinin, yöneticilerin ise %32,2’sinin mesleki deneyimi 26 yıl ve üstüdür. Öğretmenlerin %59,50’sinin sınıfındaki öğrenci mevcudu 31-40 arasındadır. Ayrıca öğretmenlerin %96,10’u, yöneticilerin %83,9’u karakter eğitimiyle ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almamıştır.

2.2 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri orijinali Milson ve Mehlig (2002) tarafından geliştirilmiş olan ve araştırmacıların izni ile Türkçeye uyarlama çalışması yapılan “Karakter Eğitimi Öz-yeterlik İnancı Ölçeği”nden ve “Kişisel Bilgi Formu”ndan elde edilmiştir.

Milson ve Mehlig (2002) tarafından geliştirilmiş olan CEEBI (Character Education Efficacy Belief Instrument) öğretmenlerin karakter eğitimine ilişkin yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. CEEBI, katılımcıların 5 seçenekli Likert ölçeği üzerinde cevaplandıracağı 24 maddeden oluşmaktadır. İfadeler, Gibson ve Dembo’nun (1984) ölçeğindeki iki boyut temel alınarak oluşturulmuştur: kişisel öğretme yeterliği ve genel öğretme yeterliği. Öğretmenlerin yeterlik duygusu, öğretmenin öğrencilerde istedik sonuçları oluşturmada ne kadar etkili olduğuna dair sahip olduğu inançtır (Sodak ve Podell, 1996). Öğretme yeterliği kavramının içinde iki alt bileşen bulunmaktadır. Bandura (1986), iki çeşit öğretme yeterliği tanımlar: genel öğretme yeterliği ve kişisel öğretme yeterliği. Genel öğretme yeterliği, bir öğretmenin öğretiminin öğrenmeyi oluşturabildiği algısıdır. Öğretmenin inancı, dış etkenler ne olursa olsun öğrenmeyi oluşturan etkili bir yol olarak öğretimin genel özelliği hakkındadır (Bandura, 1986). Kişisel öğretim yeterliği ise bir öğretmenin kendi öğretiminin etkililiğine ilişkin inancıdır. Gibson ve Dembo’nun kişisel öğretme yeterliği maddeleri, öğretmenlerin karakter eğitimiyle ilgili kendi yeterliklerini değerlendirdikleri 12 CEEBI maddesi olacak şekilde araştırmacılar tarafından yeniden gözden geçirilmiştir. Bu maddelerdeki ifadelerin her biri birinci tekil şahıs zamiri “ben” ile başlamaktadır. Gibson ve Dembo’nun öğretmen yeterliği ölçeğinde yer alan, genel öğretme yeterliğini ölçen ve öğretmenlerin, öğrencilerin aile özgeçmiş ve ev çevresi gibi dışsal faktörler üzerinde etki yapma yeteneği hakkındaki inançlarını araştırmak için

tasarlanan 12 madde yeniden yazılmıştır. Bu maddelerde “öğretmenler” kastedilerek üçüncü tekil şahıs kullanılmıştır.

Milson ve Mehlig (2002) tarafından geliştirilen orijinal ölçeğin iki alt boyutu arasındaki .64’ lik bir korelasyon katsayısı iki boyut arasında orta düzey bir ilişkinin var olduğunu göstermektedir. Her bir alt boyutun güvenilirliğini ölçmek için Cronbach iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeklerin güvenilirliği kişisel öğretme yeterliği ölçeği için .82 ve genel öğretme yeterliği ölçeği için .61 bulunmuştur. Bu ölçeklerin güvenilirliği için yeterli kanıt olarak değerlendirilmiştir. 254 öğretmen üzerinde yürütülen araştırma sonucunda öğretmenlerin verdikleri cevaplar karakter eğitimi hakkında hem kişisel, hem de genel öğretme yeterliklerine ilişkin inanç düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Kişisel öğretme yeterliliğinin ortalaması 48.58 ve genel öğretme yeterliliğinin ise 45.34 olarak bulunmuştur (Milson & Mehlig, 2002).

2.3 Ölçeğin Uyarlanması

Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmasında geri çevirme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla orijinal ölçek 6 kişilik dilbilim uzmanları ve eğitim bilimcilerden oluşan bir komisyon tarafından Türkçe’ye çevrilmiş, bazı ifadelerin daha anlaşılır ve anlamlı olması için gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Komisyon üyelerinin önce ayrı ayrı, daha sonra bir araya gelerek sürdürdükleri çeviri çalışmalarının ardından ölçek, her iki dili de iyi bilen ve hem dil bilim, hem de eğitim bilim uzmanı olan bir çevirmen tarafından geri çevrilmiş, bu çeviri orijinal ölçekle karşılaştırılarak ve tutarsızlıklar incelenerek gerekli değişiklikler ve düzeltmeler yapılmıştır.

Ölçek asıl gruba uygulanmadan önce ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında İngilizce öğretmeni olarak görev yapan 50 öğretmene uygulanmıştır. Birinci uygulamada öğretmenlerin yarısına İngilizce form, diğer yarısına Türkçe form uygulanmıştır. İki hafta sonra gerçekleşen ikinci uygulamada ise tam tersi yapılarak zaman hatası önlenmeye çalışılmıştır. Bu iki uygulamadan elde edilen toplam puanlar arasındaki korelasyon $r = 0,87$ olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin çeviri geçerliği olarak oldukça yüksek bir değer olduğu görülmektedir.

4. ve 5. sınıf öğretmenlerinden oluşan 311 öğretmene ve müdür ve müdür yardımcılardan oluşan 180 yöneticiye uygulanan ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları tüm ölçek için 0,86; kişisel öğretme yeterliği için; 0,84 genel öğretme yeterliği için 0,71 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iki alt boyutu arasındaki .61’lik bir korelasyon katsayısı iki boyut arasında orta düzey bir ilişkinin var olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bir amacı da sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitime ilişkin öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek olduğu için katılımcılar hakkında bilgi toplamak amacıyla kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyeti, mezun olduğu okul, görev yaptığı sınıf düzeyi, meslekteki kıdemi, görev yaptığı sınıfın mevcudu, yöneticilik deneyiminin olup olmadığı ve karakter eğitime ilişkin hizmet-içi eğitim alıp almadığı konularında sorular yöneltilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 1. alt problemi şu şekilde ifade edilmiştir. “Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitime ilişkin öz-yeterlik inançları hangi düzeydedir? Öğretmen ve yöneticilerin ölçeğin alt boyutlarından ve tümünden elde ettikleri ortalama puanlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin “Kişisel Yeterlik” alt boyundan elde ettikleri ortalama puan 45,51; “Genel Yeterlik” alt boyutundan elde ettikleri ortalama puan 41,59; toplam ölçekten elde ettikleri ortalama puan 87,10’dur. Yöneticilerin elde ettikleri ortalama puanlar ise sırasıyla 46,54; 43,21 ve 89,76’dır. Ortalama puanların, alt ölçeklerin orta puan değeri olan 36,00’dan aşağı ya da yukarı doğru uzaklaşması karakter eğitimi öz-yeterlik inancı düzeyi olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuç, katılımcıların ölçüğün tümünden ve alt ölçeklerden alabilecekleri en yüksek puanlar ile karşılaştırıldığında bu değerlerin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 2: Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Puanlar

	Kişisel Yeterlik	Genel Yeterlik	Toplam
	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}
Öğretmen	45,51	41,59	87,10
Yönetici	46,54	43,21	89,76

Öğretmen ve yöneticilerin karakter eğitimi konusunda kendileriyle ilgili yeterlik inançlarının olumlu olduğu saptanmıştır. Ölçeğin “kişisel öğretim yeterliği” boyutunda en olumlu tepkileri alan maddeler 1. madde (Öğrencilerimle “doğrular” ve “yanlışlar”a ilişkin tartışırken genellikle rahatımdır) ve 3. madde (Öğrencilerim için iyi bir model olduğumu düşünürüm.) olmuştur. Milson ve Mehlig (2002)’in araştırmasında da, aynı maddeler, bu boyuttaki maddelerin puan ortalamalarına ilişkin sıralamada ilk iki sırayı almaktadır. Benzer biçimde 6. maddede (Bir öğrenciye daha fazla sorumluluk sahibi olması için nasıl yardımcı olmam gerektiğini genellikle bilemem.) öğretmenlerin %88.1’i, yöneticilerin de %88,9’u “katılmıyorum” veya “tamamen katılmıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Milson ve Mehlig (2002) de öğretmenlerin %92.8’sinin bu maddeye katılmadıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde onların karakter eğitimine ilişkin kişisel yeterliklerini olumlu olarak algıladıklarına dair bazı çarpıcı bulgular bulunmaktadır. Örneğin; 2.maddede (Evde olumsuz etkilere maruz kalan bir öğrencinin karakteri üzerinde fazla bir etkim olabileceğine inanmıyorum) öğretmenlerin %56’sı; yöneticilerin ise %65,8’i “katılmıyorum” ve “tamamen katılmıyorum” seçeneklerini işaretlemiştir. 14.maddede(Yalan söylemeyi alışkanlık haline getiren bir öğrenciyi, bana yalan söylememesi konusunda büyük ölçüde ikna edebilirim.) öğretmenlerin %12.7’si “tamamen katılıyorum” ve %55.2’si “katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu maddeye yöneticilerin %10.0’u “tamamen katılıyorum” ve %62,8’i “katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. 17.maddeye (Öğrencileri, başkalarına karşı saygılı olmanın önemli olduğu konusunda ikna etmekte çoğu zaman zorlanıyorum) öğretmenlerin %58.6’sı; yöneticilerin de %73,8’i “katılmıyorum” ve “tamamen katılmıyorum” seçeneklerini işaretlemiştir.

Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimi konusundaki kişisel yeterliklerini genellikle olumlu yönde algıladıkları söylenebilir. Bu yeterlikler arasında öğrencilere model olma ve bu yolla onların karakterlerini olumlu yönde etkileme, öğrencileri başkalarına karşı dürüst, saygılı ve sevecen olmaya teşvik etme ve onların karakteri üzerinde olumlu değişikliklere neden olabilecek stratejilerin kullanımı konusunda yeterli donanıma sahip olma sayılabilir. Bu bulgulara dayanarak denebilir ki; yöneticilerimiz, gençlerin daha saygılı olmasında önemli sorumluluklar yüklediklerinin bilincindedirler. Öğretmenlerin ve yöneticilerin verdikleri yanıtlar, onların öğrencilerle ahlaki konuları konuşma, iyi bir rol model işlevi görme ve öğrencilerde sorumluluk duygusunu geliştirme alanlarında kendilerini kişisel bakımdan oldukça yeterli hissettiklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenler, saygılı, sorumlu ve nazik davranışları teşvik etmedeki kişisel yeterliklerinden de emin görünmektedirler.

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yeterlik inançları, kişisel ve genel öğretim yeterliği farklılığından etkilenmemekte ve her iki alanda da kendilerini yeterli hissetmektedirler. Bununla birlikte “genel öğretim yeterliği” boyutuna ilişkin puan ortalamaları (öğretmenler için \bar{X} :41,59; yöneticiler için \bar{X} :43,21) “kişisel öğretim yeterliği” boyutuna ilişkin puan ortalamalarından (öğretmenler için \bar{X} :45,51; yöneticiler için \bar{X} :46,54) daha düşük bulunmuştur.

Ölçeğin genel öğretme yeterliği boyutunda öğretmenlerin düşük öz-yeterlik inancına işaret eden maddeler arasında dikkat çekici olanlar şunlardır: 22. madde (Öğrenciler dürüst davranmadığında, bu genellikle öğretmenlerin hatasıdır.) Bu maddeye öğretmenlerin %57,9'u, yöneticilerin de %50,6'si "katılmıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. 16. maddeye (Eğer bir çocuk sorumluluk sahibi olması için evde teşvik edilmezse, öğretmenler, bu davranışın okulda öğretilmesinde ancak düşük bir başarı sağlayabilirler.) öğretmenlerin, %11,3'ü "tamamen katılıyorum", %51,4'ü de "katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Bu maddeye yöneticilerin, %10,0'u "tamamen katılıyorum", %50,0'si de "katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. 13.madde (Bazı öğrenciler, onları saygılı olmaya teşvik eden öğretmenleri olmasına rağmen, daha saygılı olamayacaklardır) Bu maddeye, öğretmenlerin %51'i; yöneticilerin %33,3'ü "katılıyorum" veya "tamamen katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Milson ve Mehlig'in (2002) bulguları da benzer niteliktedir. Araştırmacılar bu maddeye ilişkin olarak katılımcıların %70,2 oranında "katılıyorum" veya "kesinlikle katılıyorum" seçeneğini işaretlediklerini ve bu maddenin düşük öz-yeterliği ifade ettiğini belirtmektedir. Araştırmacılara göre bu durum öğretmenlerin, tüm öğrencilere ulaşılabileceğine ilişkin şüpheleri olduğunu göstermektedir ve bazı öğrencilerinin "umutsuz" olduğuna ilişkin inançlarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

3.2 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 2. alt problemi şu şekilde ifade edilmiştir. "Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, , hizmet-içi seminere katılma durumuna göre değişmekte midir?

Öğretmenlerin, cinsiyet, sınıf düzeyi ve hizmet-içi eğitime katılma değişkenlerine ilişkin "t testi" sonuçları ile eğitim durumu, mesleki deneyim ve sınıf mevcudlarına ilişkin "tek yönlü varyans analizi" sonuçları Tablo 3'te birlikte verilmiştir.

Tablo 3: Kişisel, Genel Öğretme Yeterliği ve Toplam Öz-yeterlik Puanlarının Öğretmenlerin Özelliklerine Göre İstatistiksel Analiz Sonuçları

Cinsiyet	Kişisel yeterlik			Genel yeterlik			Toplam		
	Test Türü	t/F	p	Test Türü	t/F	p	Test Türü	t/F	p
Cinsiyet	t	-0,044	0,965	t	-0,689	0,492	t	-0,403	0,687
Eğitim durumu	F	0,597	0,702	F	1,306	0,261	F	0,897	0,484
Sınıf düzeyi	t	-1,999	0,047*	t	-2,485	0,013*	t	-2,550	0,011*
Kıdem	F	1,872	0,099	F	0,524	0,758	F	1,286	0,270
Sınıf mevcudu	F	1,146	0,331	F	0,618	0,603	F	0,761	0,517
Hizmet-içi eğitime katılma	t	-0,525	0,600	t	-0,487	0,627	t	-0,045	0,964

Tablo 3'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, sınıf mevcudu ve karakter eğitimine ilişkin hizmet-içi eğitim alıp/almama değişkenlerine göre değişiklik göstermemektedir. Değişkenler açısından yapılan karşılaştırmalarda sadece görev yapılan sınıf düzeyinde fark bulunmaktadır. 5. sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması (kişisel, genel ve toplamda), 4. sınıf öğretmenlerinininkinden anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

3.3 3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 3. alt problemi şu şekilde ifade edilmiştir. "Okul yöneticilerinin öz-yeterlik inançları cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, yöneticilik deneyimi ve hizmet-içi seminere katılma durumuna göre değişmekte midir? Okul yöneticilerinin, cinsiyet ve hizmet-içi eğitime katılma değişkenlerine ilişkin "t testi" sonuçları ve eğitim durumu ve mesleki deneyime ilişkin "tek yönlü varyans analizi" sonuçları Tablo 4'de birlikte verilmiştir.

Tablo 4: Kişisel, Genel Öğretme Yeterliği ve Toplam Öz-yeterlik Puanlarının Yöneticilerin Özelliklerine Göre İstatistiksel Analiz Sonuçları

	Kişisel yeterlik			Genel yeterlik			Toplam		
	Test Türü	t/F	p	Test Türü	t/F	p	Test Türü	t/F	p
Cinsiyet	t	2,02	0,046	t	0,263	0,793	t	1,319	0,186
Eğitim durumu	F	2,320	0,045	F	1,464	0,204	F	2248	0,052
Kıdem	F	0,909	0,477	F	0,650	0,662	F	0,980	0,431
Hizmet-içi Eğitime katılma	t	1,480	0,141	t	-0,243	0,809	t	0,702	0,484

Tablo 4’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları cinsiyet, eğitim durumu, kıdem ve karakter eğitimine ilişkin hizmet-içi eğitim alıp/almama değişkenlerine göre değişiklik göstermemektedir.

3.4 4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 4. alt problemi şu şekilde ifade edilmiştir: “Öğretmenlerin ve yöneticilerin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kişisel yeterlik, genel yeterlik ve toplam yeterlikteki puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin “t testi” sonuçları Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5: Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Kişisel, Genel ve Toplam Öz-Yeterlik Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Kişisel Yeterlik				Genel Yeterlik				Toplam Yeterlik			
	N	\bar{X}	SD	T	N	\bar{X}	SD	t	N	\bar{X}	SD	T
Öğretmen	311	45,51	5,11	-2,136*	311	41,59	4,72	-3,632*	311	87,10	8,63	-3,240*
Yönetici	180	46,54	5,25		180	43,21	4,81		180	89,76	8,92	

*p< 0,05

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmen ve yöneticilerin öz-yeterlik puan ortalamaları arasında kişisel, genel ve toplam yeterlikte yöneticiler lehine anlamlı bir fark vardır. Yöneticilik deneyimi, karakter eğitimine ilişkin yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilemektedir. Okul yöneticisi sadece statü lideri değil, okuldaki diğer öğeler tarafından kabul edilen ve benimsenen bir lider yönetici olmak durumundadır (Şişman ve Turan,2004). Bu bağlamda yönetici, saygılı davranma, öz-disiplini kazanma, ahlaki değerlere sahip olma açısından öğrencilere model oluşturmaktadır. Yöneticiler okuldan tümünden sorumlu oldukları için, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla daha sık karşılaşmakta ve öğrencilerin davranış problemleriyle baş etmede deneyim kazanmaktadırlar. Bu deneyim sürecinin onların öz-yeterlik inançlarını olumlu şekilde etkilemiş olduğu söylenebilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Karakter eğitimi, genellikle öğrencilerin kişisel ve sosyal bir varlık olarak gelişiminde yardımcı olacak tarzda çocukların eğitilmesini tanımlamada kullanılır. Bu şekilde bir eğitim “dürüstlük, kibarlık, cömertlik, cesaret, özgürlük, haklılık, eşitlik ve saygı” gibi değerlerin öğrencilere ve ergenlere öğretilmesini içermektedir. Geleceğin sağlıklı toplumunu oluşturacak çocukların, sosyal beceriler ve olumlu karakter özellikleri kazanmaları gerekmektedir. İlköğretim ilk kademesi çocukların bu özellikleri kazanmaya en açık olduğu dönemdir. Bu dönemde öğretmenler çocuklar için model aldıkları en önemli figür haline gelirler. Çocuklar okul ortamı dışında aileleri ve toplum tarafından da oldukça etkilenirler ve eğer çocukların çevrelerindeki gerçek yaşamla okulda öğretilenler

arasında çatışma yaşanır, bunların öğrenilmesi ve içselleştirilmesi zorlaşır. İyi bir karakter geliştirmek için öğrencilerin sorumluluk, adillik vb. değerleri uygulayabileceği fırsatlara ihtiyaçları vardır. Öğrenciler çalışarak ve tartışarak, davranışsal modelleri gözleyerek, değerleri içeren problemleri çözerek bu değerleri geliştirmeye çalışmalıdır. Böylece ahlaki deneyimlerin tekrarı ile öğrenciler bu becerileri geliştirebilecektir. Karakter genellikle “kimse bakmıyorken doğruyu yapmak” olarak tanımlanır. Kuralları takip etmede en önemli ahlaki neden ceza korkusu ya da ödül isteği değil, doğrulara ve başkalarının ihtiyaçlarına olan saygıdır. Kalcı bir karakter ve vatandaşlık kültürü oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yanı sıra okul yöneticileri de rolü de can alıcı bir öneme sahiptir.

Yönetici, okulun amaçlarını gerçekleştirmek, yapısını yaşatmak için var olan insan ve madde kaynaklarını etkili bir biçimde kullanan, yönlendiren ve kontrol eden kişidir. Okul, her şeyden önce değerlere dayalı olarak işleyen, aynı zamanda değer üreten bir örgüt olarak görülebilir. Bu bakımdan okul yaşamında okul kültürü, bu kültür içinde egemen değerler, normlar, semboller önemli bir yer tutar. Okul yöneticilerinin, etkili liderler olabilmeleri için sahip olmaları gereken özellikler arasında iyi karakter özelliklerine sahip olmak (dürüst, bütünleştirici, cesaretli, içten olmak vb.) önemli bir yer tutmaktadır (Yalçınkaya, 2005; Özmen, 2003). Okul yönetimiyle ilgili çağcıl tartışmalarda okul yöneticilerinin aynı zamanda ahlaki yönden bir lider olmaları gereği üzerinde durulmaktadır (Şişman, 2004). Çocuklarda karakter geliştirmek hemen sonuç vermeyen, karmaşık bir işlemdir. Diğer gerekliliklerin yanı sıra öğretmenlerin ve yöneticilerin ısrarcı ve güdülenmiş olmaları gerekmektedir.

Öğretmen/yönetici ısrarı ve güdülenmişlik düzeyi öz-yeterlik kavramı ile doğrudan ilişkidir. Daha üst düzeyde öz-yeterliğe sahip öğretmen ve yöneticiler, zorluklarla karşılaştıklarında daha fazla çaba göstermekte ve daha ısrarcı olmaktadır. Geçen 20 yılda yapılan araştırmalar, öz-yeterlik inançlarının bireylerin akademik performanslarını etkilediğini göstermektedir. Eğitim konusunda çalışan pek çok araştırmacı Bandura'nın sosyal bilişsel kuramını ve yapılandırdığı öz-yeterlik kavramını öğretmenliğe uyarlamışlardır. Öğretmen/yönetici öz-yeterliğinin karakter eğitimi ile ilişkisi açıktır. Karakter eğitiminin etkili olabilmesi için öğretmen ve yöneticilerin hem öğrencilerin karakterini etkileme; hem de genel olarak sınıf dışından gelen olumsuz etkilerle baş edebilme yeteneklerine inanmaları gerekmektedir.

Karakter eğitiminde daha dolaysız yaklaşımlara dönme konusunda yapılan öneriler, öğretmenlere büyük sorumluluklar yüklemektedir. Öğretmenlerden olumlu rol modeller olarak hizmet etmeleri, ders programları içinde ahlaki konuları yansıtacak fırsatlar yakalamaları, ahlaki bir sınıf ortamı oluşturmaları ve öğrencilere hizmet programları, kulüpler ve akran eğitimi yoluyla sınıf dışında iyi karakter pratiği yapacakları olanaklar sunmaları beklenmektedir (Milson ve Mehlig, 2002).

Bir öğretmenin yeterlik inançları, kişisel etki algıları ile sınıf dışı faktörlerin etkilerinin algılanmasının birleşimidir. Karakter eğitimi konusunda motive olmuş bir öğretmen, muhtemelen öğrenci karakterini inşa etmekte kendi yeteneğine ve genelde öğretmenlerin sınıf dışından gelen olumsuz etkilerle baş etme yeteneklerine inanacaktır. Milson ve Mehlig (2002) ile Milson (2002), yaptıkları araştırmalarda öğrenci karakterinin gelişmesinde ilkökul öğretmenlerinin lise öğretmenlerinden daha fazla yeterlik duygusuna sahip olduklarını belirlemiştir. Hem karakter eğitimi için öğretmenlik yeterliği hem de öğretmenlerin karakter eğitimcileri olmaları için uygun bir eğitim, bugün okullarda karakter eğitimi konusundaki girişimlerin başarısı için son derece önemlidir (Milson, 2002).

Bu çalışmada elde edilen bulguların Milson ve Mehlig (2002) tarafından elde edilen bulgularla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları olumlu düzeydedir. Öğretmenler karakter eğitiminde kendi yetenek ve becerileriyle ilgili olarak (1. tekil şahısla ifadelendirilen maddelerde) daha olumlu yeterlik inancına sahipken; kendileri dışında genel olarak tüm öğretmenlere yönelik olarak ortaya konan durumlarda (3. tekil şahısla ifadelendirilen maddelerde) daha düşük öz-yeterlik göstermişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları sadece sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır. (4. ve 5. sınıf) Sınıf düzeyinin artması, öğretmenlerin karakter eğitimine ilişkin yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları, karakter oluşturmada, kendi kişisel etkilerine ilişkin algıları (başka bir ifadeyle, öğrencilerin karakterlerini belirlemede kendi yeteneklerine olan güvenleri) ile sınıf dışı faktörlerin etkilerine ilişkin algılarının

(başka bir ifadeyle, sınıf dışından gelen olumsuz etkilerin üstesinden gelmede kendi yeteneklerine olan güvenleri) birleşiminden oluşmaktadır. Elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları da yüksek düzeydedir. Başka bir deyişle yöneticiler, öğrencilerin karakterlerini yapılandırmada kendi yeterliklerine güvenmektedirler. Karakter eğitimine ilişkin alan yazın, öğretmeni ve okul yöneticilerini gençlerin karakter gelişiminde çok önemli bir etken olarak tanımlamaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları da, yöneticilerin bu sorumlulukla başa çıkabileceklerine ilişkin inanç düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Yöneticiler (tıpkı öğretmenler gibi), karakter eğitiminde kendi yetenek ve becerileriyle ilgili olarak (1. tekil şahısla ifadelendirilen maddelerde) daha olumlu yeterlik inancına sahipken; kendileri dışında genel olarak tüm öğretmenlere yönelik olarak ortaya konan durumlarda (3. tekil şahısla ifadelendirilen maddelerde) daha düşük öz-yeterlik göstermişlerdir. Yöneticiler, belli karakter sorunları olan öğrencilerini yeniden yönlendirme yetenekleri konusunda kendilerine daha az güveniyor görünmektedirler. Yöneticilerin öz-yeterlik inançları, öğretmenlerinkinden daha yüksek bulunmuştur. Yöneticilik deneyimi, öğretmenlerin karakter eğitimine ilişkin yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilemektedir.

İlköğretim düzeyindeki öğretim programlarında genel olarak “duyuşsal alan”la, özellikle değer ve karakter eğitimi ile ilgili hedeflere ağırlık verilmesinin; okullarda “karakter eğitimi programları” yoluyla tüm öğrencilerde istendik davranış örüntülerinin geliştirilmesinin; Eğitim fakültelerinde, özellikle sınıf öğretmenliği bölümlerinde, öğretmen adaylarını karakter eğitimine hazırlayıcı programlara yer verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Alfassi, M. (2003). Promoting the will and skill of students at academic risk: An evaluation of an instructional design geared to foster achievement, self-efficacy and motivation. *Journal of Instructional Psychology*, 30,28-40.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84,191-215.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S.Ramachaudran(Ed), *Encyclopedia of human behavior*. (pp.71-81). New York: Academic Press.
- Berkowitz, M.W. (1999). Building a good person. In M. M. Williams ve E. Schaps (Eds). *Character education: The foundation for teacher education*. Washington, DC: Character Education Partnership and Association of Teacher Educators.
- Black, S. (1996). The character conundrum. *American School Board Journal*, 183, 29-31.
- Character Education Partnership.(1999). *Character education: A national movement creating schools that foster ethical, responsible, and caring young people (Questions and answers)*. Washington, DC: Character Education Partnership, 1999.
- Demirhan, C. (2008). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gibson, S. ve Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4),569-582.
- Halstead, J.M. ve Taylor, M.J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Haynes, C. C. (1994). Character education in the public schools. In C.C.Haynes(Ed.) *Finding common ground: A first amendment guide to religion and public education*. Nashville,TN:Freedom Forum First Amendment Center, ED 379743.
- Lapsley, D. K, ve Power, F.C. (2005). *Character psychology and character education*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Lee,W.S. (2005). *Encyclopedia of school psychology*, Sage Publication.
- Leming, J. S. (2000). Tell me a story: An evaluation of a literature-based character education programme. *Journal of Moral Education*, 29(4),413-427.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51, 6-11.
- Lickona, T., Schaps ,E., ve Lewis, C. (1996) *Eleven principles of effective character education*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- McClellan, B. E. (1992). Schools and the shaping of character: Moral education in America. In: *ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education*. (ED 352310).
- 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.
- Milson, A.J. (2003). Teachers' sense of efficacy for the formation of students' character. *Journal of Research in Character Education*, 1(2),89-106.
- Nucci, L. (2005). *Conflict, contradiction and contrarian elements in moral development and education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Özmen, F. (2003). Eğitimde okul ve sınıf. M. Taşpınar (Ed) *Öğretmenlik mesleği*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Pajares, F. (1991). Current directions in self efficacy research In M. Maehr ve P. R. Pintrich (Ed) *Advances in motivation and achievement*. 10, 1 - 49, Greenwich, CT: JAI Press.
- Ryan, K. (1993). Mining the values in the curriculum. *Educational Leadership*, 16-18.
- Ryan, K. (1996). Character education in the United States. *Journal For A Just and Caring Education*, January, 75 – 84. EJ 521443.
- Ryan, K. A. ve Bohlin, K. E. (1999). *Building character in schools: Practical ways to bring moral instruction to life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ryan, K. ve Bohlin, K. (2000). Teacher education's empty suit: Why is targeted preparation on character development and the teaching of core ethical values missing? *Education Week*, 19 (26), 41-42.
- Şişman, M. (2004). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed) *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tschannen-Moran, M., ve Hoy, A. W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*. 68 (2), 202 - 248.
- Vessels, G. G. (1998). *Character and community development: A school planning and teacher training handbook*. Westport: Praeger Publishers.
- Wynne, E. ve Ryan, K. (1997). *Reclaiming our schools: Teaching character, academics and discipline*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Yalçınkaya, M. (2005). Okul ve sınıf ortamı. D. Ekiz ve H. Durukan (Ed). *Öğretmenlik mesleğine giriş* İstanbul: Lisans Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Character education is an umbrella term used to describe many aspects of teaching and learning for personal development. Some areas under this umbrella are “moral reasoning/cognitive development”, “social and emotional learning”, “moral education/virtue”, “life skills education”, “caring community”, “health education”, “violence prevention”, “conflict resolution/peer mediation” and “ethic/moral philosophy” (Character Education Partnership 1999). As indicated by the variety of terms associated with it, character education is broad in scope and difficult to define precisely. Character education treats various aspects of moral education, civic education, and character development. Its multi-faceted composition makes character education a difficult concept to address in schools. Each component provides a slightly different slant on what is important, and what should be taught. Character education is an educational activity which is essential to offer systematically, along with education in family, from early elementary school to late secondary school for personality as a contribution to character formation beginning at childhood and for the formation of a healthy society. Elementary school teachers and school principals play vital roles in forming a permanent character and civic culture.

Perceived self-efficacy is defined as people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives. Self-efficacy beliefs determine how people feel, think, motivate themselves and behave. Such beliefs produce these diverse effects through four major processes. They include cognitive, motivational, affective and selection processes (Bandura, 1994). The task of creating learning environments conducive to development of cognitive skills rests heavily on the talents and self-efficacy of teachers. Those who have a high sense of efficacy about their teaching capabilities can motivate their students and enhance their cognitive development. Teachers who have a low sense of instructional efficacy favor a custodial orientation that relies heavily on negative sanctions to get students to study. Teachers operate collectively within an interactive social system rather than as isolates. The belief systems of staffs create school cultures that can have vitalizing or demoralizing effects on how well schools function as a social system. Schools in which the staff collectively judge themselves as powerless to get students to achieve academic success convey a group sense of academic futility that can pervade the entire life of the school. Schools in which staff members collectively judge themselves capable of promoting academic success imbue their schools with a positive atmosphere for development that promotes academic attainments regardless of whether they serve predominantly advantaged or disadvantaged students.

This research aims at determining elementary teachers' and school principals' self-efficacy beliefs concerning character education and establishing whether or not there is a significant difference

between the two. Besides, it has also been checked whether the self-efficacy beliefs of the work group concerning character education differ in terms of such variables as gender, seniority, educational status, experience in administration, the grade level taught, the number of students in the classroom, and receiving in-service training in character education. This research adopts a descriptive method since it aims at determining teachers' and school administrators' self-efficacy beliefs in character education and evaluating them in terms of certain variables. The research sample is composed of 311 elementary teachers in addition to 180 administrators who are employed in the central districts of Ankara. The 24-item character education self-efficacy scale developed by Milson and Mehlig (2002) was translated into Turkish and used in the research.

The distribution of responses given to the scale by both the teachers and the administrators signaled high belief in efficacy. It was concluded through research findings that teachers' self-efficacy beliefs concerning character education were usually positive and that their self-efficacy beliefs did not differ on the basis of such variables as gender, seniority, educational status, experience in administration, the number of students in the classroom, and receiving in-service training in character education. On the other hand, it was found that the teachers self-efficacy beliefs differed significantly on the basis of grade level taught. A significant difference in personal, general and total efficacy between the teachers' and administrators' self-efficacy score averages was available in favour of the administrators. Additionally, the school administrators' self-efficacy beliefs in character education did not differ in terms of gender, seniority, educational status, length of administrative tasks, and whether or not receiving in-service education in character education. Research findings revealed that experience in administration affected self-efficacy beliefs concerning character education in a positive way. In addition to that, school administrators' level of self-efficacy belief was found to be higher than that of teachers. Because school directors are in charge of all school affairs, they encounter undesirable student behaviours more often than anyone else, and they gain experience in coping with students' behavioural problems. The experience process may be said to have affected their self-efficacy beliefs in a positive way.

It is believed that emphasising the objectives related to "affective domain" in general, objectives related to values and character education in particular in the primary curricula and developing the desired behaviour patterns in all students in schools through "character education curricula", and including such preparatory programmes in educational faculties- especially in elementary teaching departments of those faculties- will be beneficial.