

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN KARAKTER EĞİTİMİ YETKİNLİK
İNANÇLARI İLE AHLAKİ OLGUNLUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

GÖKAY YÜKSEL

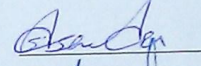
**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

ESKİŞEHİR, 2012

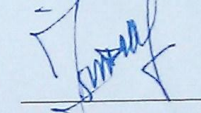
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Gökay YÜKSEL tarafından hazırlanan “İlköğretim Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançları İle Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı bu çalışma, 13/12/2013 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği bilim dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

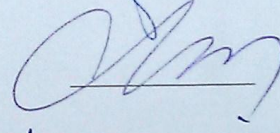
Jüri Başkanı : Doç. Dr. Asım ARI



Danışman: Yrd. Doç. Dr. İsmail YÜKSEL



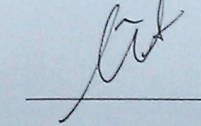
Üye: Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ANILAN

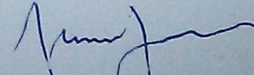


Üye: Yrd. Doç. Dr. Hilmi DEMİRAL



Üye: Yrd. Doç. Dr. Ümit ÇELEN




Prof. Dr. Ahmet AYPAY
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Hayatımın En Değerli İnsanlarına...

Kızlarım

İrem...Ecem...Görkem...

ÖZET

İlköğretim Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançları İle Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki

Bu çalışmanın temel amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile ahlaki olgunluk düzeylerini belirlemek ve bu iki durum arasındaki ilişkinin boyutunu incelemektir. Araştırma evrenini, Eskişehir ili Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinde görev yapan 4029 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise küme örnekleme örneklem yöntemiyle seçilen 380 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeği” ve “Ahlaki Olgunluk Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Bağımsız Gruplar Arası t Testi, Anova Testi, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis- H testi uygulanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre ilköğretim öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarına ilişkin yüksek yeterlikte oldukları görülmektedir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin karakter eğitimine yönelik öz yetkinlik inançlarının cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum, çocuk sayısı ve mezuniyet durumu değişkenlerine göre farklılık göstermediği; branş değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir. Bulgular sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerinin lehine anlamlı çıkmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin yüksek çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeyleri cinsiyet ve

branş değişkenine göre farklılık göstermediği; mesleki kıdem, medeni durum, çocuk sayısı ve mezuniyet durum değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bulgular, 20 yıl ve üzeri öğretmenlerin; evli öğretmenlerin; çocuk sayısı 2-3 olan öğretmenlerin ve ön lisans mezunu öğretmenlerin daha yüksek düzeyde ahlaki olgunluğa sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlardan hareketle yaşça büyük olan, evli olan, çocuğu olan öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Karakter eğitimi yetkinlik duygusu ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında; karakter eğitimi yetkinlik inancı yüksek olan öğretmenin ahlaki olgunluk düzeyi de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Karakter Eğitimi, Öz-Yetkinlik İnancı, Ahlak Eğitimi, Ahlaki Olgunluk

ABSTRACT

The Relationship of Elementary School Teachers' Competence Beliefs in Character Education And Their Ethical Maturity Levels

The main aim of the study is to determine elementary school teachers' competence beliefs in character education and their ethical maturity levels and examine the relationship between them. The population of the study was 4029 teachers working in Tepebaşı and Odunpazarı districts in Eskişehir province. The sample of the study was 380 teachers elected with cluster sampling method. The data of study were collected through "Character Education Competence Belief Scale" and "Ethical Maturity Scale". The data analysis independent Groups T test, one way analysis of variance, Mann Whitney U test and Kruskal Wallis- H tests were used.

According to the result of the study, it was observed that teachers' self competence beliefs of character education did not differ in terms of variables like gender, professional seniority, marital status and number of children and graduation level, but it had significant difference in field of study. Findings were significant on behalf of class teachers and counselors. It was found that ethical maturity levels of elementary school teachers were high. Their ethical maturity levels did not differ in terms of gender and field of study however had there was significant difference according to the professional seniority, marital status, and number of children and graduation level. The findings showed that teachers who have 20 years and above length of service; teachers who are married; teachers who have 2-3 children and teachers who were have associate degrees had high scorer on ethical maturity scales than the others. Considering this result, it can be inferred that ethical maturity levels

of the teachers who are older and married with children are higher. When the relationship between the feelings of character education competence beliefs and ethical maturity levels was taken into consideration, it was found that teacher who got high scores in competence beliefs in character education with a good personality had a high score on ethical maturity scale.

Key words: Character Education, Self-Competence Belief, Ethics Education, Ethical Maturity.

ÖNSÖZ

Okullar; Okul Öncesinden itibaren planlı eğitim öğretim faaliyetlerinin uygulandığı kurumlardır. Okullarda öğrencilere temel eğitim verme, yeteneklerini keşfetme ve onları geleceğe hazırlama gibi eğitim öğretim programlarıyla yüklü olduğu gibi birde öğrencilerin karakterlerini ve ahlaki anlayışlarının da geliştirirler. Bu anlamda en fazla sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenle yapılan bu araştırma ile öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile ahlaki olgunluk düzeyleri araştırılmıştır.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca bir çok kişinin emeği ve desteği bulunmaktadır. Başta titiz rehberliği, içtenliği, anlayışı ve sabrı ile desteğini hiç esirgemeyen tez danışmanın Yard. Doç. Dr. İsmail YÜKSEL'e; Eskişehir'e ilk geldiğim andan beri sonsuz desteği ve anlayışı için Doç. Dr. Eyüp ARTVİNLİ'ye; istatistiksel analizin yapılması ve yorumlanmasında bana her şeyi öğreten Doç. Dr. Engin KARADAĞ'a ve Yard. Doç. Dr. Ümit ÇELEN'e; yüksek lisans öğrenimim boyunca desteğini ve ilgisini gördüğüm Yard. Doç. Dr. Hüseyin ANILAN'a ve Yard. Doç. Dr. Pınar GİRMEN'e teşekkür ederim.

Çalışmam sırasında göstermiş olduğu sabrı, maddi ve manevi desteği, beni sürekli motive etmesi ve emekleri için eşim Emine YÜKSEL ve kızlarım İrem, Ecem ve Görkem'e sonsuz teşekkür ediyorum. İyi ki varsınız...

Hayatımın her aşamasında beni destekleyen, yüreklendiren ve daima yanımda olan babam Mahmut YÜKSEL'e, annem Sevgi YÜKSEL'e ve kardeşim Mustafa YÜKSEL'e teşekkür ediyorum. Hayatıma sonradan giren ve ikinci ailem olan Yılmaz ŞEN ve Şükriye ŞEN'e teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
ŞEKİL VE TABLOLAR LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xiv

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Amaç	6
1.2.1 Alt Amaçlar	7
1.3 Araştırmanın Önemi.....	7
1.4 Sayıtlar	8
1.5 Sınırlılıklar	8
1.6 Operasyonel Tanımlar.....	8

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1 DEĞERLER EĞİTİMİ	10
2.1.1 Değer Kavramı.....	10
2.1.2 Değerler Eğitimi.....	13
2.2 KARAKTER EĞİTİMİ	14
2.2.1 Karakter Kavramı.....	14
2.2.2 Karakter Eğitimi.....	15
2.2.3 Karakter Eğitiminin Tarihçesi.....	18
2.2.4 Karakter Eğitiminin Önemi.....	24
2.2.5 Karakter Eğitiminde Ailenin Rolü	25
2.2.6 Karakter Eğitiminde Öğretmenin Rolü	28
2.2.7 Türkiye’de Karakter Eğitimi Uygulaması	32
2.2.8 Türkiye’de Karakter Eğitimi İle İlgili Yapılan Çalışmalar	34
2.2.9 Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı.....	36

2.2.9.1 Yetkinlik Kavramı	37
2.2.9.2 Yetkinlik İnancı	40
2.2.9.3 Öğretmen Yetkinliği	42
2.2.9.4 Öğretmen Öz Yetkinlik İnancı.....	43
2.3 AHLAK EĞİTİMİ	44
2.3.1 Etik ve Ahlak Kavramı	44
2.3.2 Ahlak Eğitimi	47
2.3.3 Ahlaki Olgunluk.....	49
BÖLÜM III	
3. YÖNTEM.....	52
3.1 Araştırmanın Modeli [Deseni]	52
3.2 Evren ve Örneklem	52
3.3 Veri Toplama Araçları	58
3.5 Verilerin Toplanması	61
3.4 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	61
BÖLÜM IV	
4. BULGULAR VE YORUM.....	64
4.1.İlköğretim Öğretmenlerinin Karakter Eğitimine İlişkin Yetkinlik İnancı Düzeyleri	64
4.2 İlköğretim Öğretmenlerinin Karakter Eğitimine İlişkin Yetkinlik Düzeylerinin Belli Değişkenlere Göre İncelenmesi	65
4.3 İlköğretim Öğretmenlerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri.....	72
4.4 İlköğretim Öğretmenlerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Belli Değişkenlere Göre İncelenmesi	72
4.5 İlköğretim Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı İle Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	79
BÖLÜM V	
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	81
5.1 Sonuç.....	81
5.2 Öneriler	86
5.2.1 Uygulayıcılara Öneriler	86
5.2.2 Araştırmacılara Öneriler	87

KAYNAKÇA	89
EKLER.....	98
Ek 1. Anket Formu.....	98
Ek 2. İzin Belgesi.....	101
Ek 3. Anket Uygulanan Okulların Listesi.....	102
Ek 4. Halil EKŞİ'nin İzin E-postası	103
Ek 5. Mevlüt KAYA'nın İzin E-postası	104

ŞEKİL VE TABLOLARIN LİSTESİ

Şekil 1 Öğretmen Yetkinliğinin Tarihsel Gelişimi	4
Tablo 1 Schwartz değerler listesindeki değerlerin birey düzeyi güdüsel tipleri	12
Tablo 2 Eskişehir Merkezinki İlköğretim Okul ve Öğretmen Dağılımı	53
Tablo 3 Örnekleme Dahil Edilen Okulların Merkez İlçelere Göre Dağılımı	54
Tablo 4 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	55
Tablo 5 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları	55
Tablo 6 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları	56
Tablo 7 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çocuk Sayılarına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları	56
Tablo 8 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlarına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	57
Tablo 9 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları	58
Tablo 10 Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeği Puan Tablosu	60
Tablo 11 Ahlaki Olgunluk Ölçeği Puan Tablosu	61
Tablo 12 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancına İlişkin Puanlar.....	64
Tablo 13 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	65
Tablo 14 Mesleki Kıdem Değişkeni Göre Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Düzeyleri	66
Tablo 15 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Göre Karşılaştırılması	66
Tablo 16 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	67
Tablo 17 Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Düzeyleri	68
Tablo 18 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Düzeylerinin Çocuk Sayısı Değişkeni Göre Karşılaştırılması	68

Tablo 19 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnanç Düzeylerini İfade Eden Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	69
Tablo 20 Mezuniyet Durumu Değişkeni Göre Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnanç Düzeyleri.....	70
Tablo 21 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnanç Düzeylerinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	71
Tablo 22 Öğretmenlerin Ahlaki Olgunluk Düzeylerine İlişkin Puanlar.....	72
Tablo 23 Öğretmenlerin Ahlaki Olgunluk Düzeylerini İfade Eden Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	73
Tablo 24 Öğretmenlerin Ahlaki Olgunluk Düzeylerini İfade Eden Puanlarının Mesleki Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	74
Tablo 25 Öğretmenlerin Ahlaki Olgunluk Düzeylerini İfade Eden Puanların Medeni Durum Değişkenine Göre Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	75
Tablo 26 Öğretmenlerin Ahlaki Olgunluk Düzeylerini İfade Eden Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	76
Tablo 27 Öğretmenlerin Ahlaki Olgunluk Düzeylerini İfade Eden Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	77
Tablo 28 Öğretmenlerin Ahlaki Olgunluk Düzeylerini İfade Eden Puanlarının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	78
Tablo 29 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnanç ile Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki Sperman Çarpım Momentler Korelasyon Matrisi.....	80

KISALTMALAR

KÖY : Kişisel Öğretim Yetkinliği

GÖY: Genel Öğretim Yetkinliği

n: Frekans

\bar{x} : Ortalama

p: Anlamlılık Derecesi

η : Örneklem sayısı

ss: Standart Sapma

Sd: Serbestlik Derecesi

Var.K.: Varyans Kaynağı

KO : Kareler Ortalaması

KT : Kareler toplamı

SPSS: Statistical Package For Social Sciences

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmada ele alınan problem açıklanmış, araştırmanın amacı, alt amaçları ve önemi ifade edilerek, sayıtlı [varsayım] ve sınırlılıklar belirlenmiş ve araştırmayla ilgili bazı terimlerin tanımları yapılmıştır.

1.1 Problem Durumu

Karakter eğitimi birçok bilim dalını içine alan kapsamlı bir çalışma alanıdır. Nitekim eğitim ve karakterin bir arada işlenmesi oldukça eskilere dayanmaktadır. Eski Yunan Matematikçi ve filozofları; karakter ile eğitimi birbirleriyle bağdaştırarak, karakterin akıldan üstün olduğunu, bireyi yalnızca zekâ yönüyle eğitmenin toplumda sorun oluşturacağını ve eğitimin temel işlevlerinden birinin ahlaklı, karakterli birey yetiştirmek olduğunu vurgulamıştır (Uysal, 2008; Baykent, 2002). Eğitime yüklenen bu sorumluluk o günden günümüze dek devam etmiştir. Günümüzde bu sorumluluk temel olarak eğitim kurumlarındadır. Eğitimin bu sorumluluğunun yerine getirilebilmesi de okullardaki eğitim ve öğretim etkinlikleriyle olanaklıdır. Okulların öğretim etkinlikleri öğretmenlerin konu hâkimiyeti, doğru öğretim yöntemleri kullanmaları vb. gibi etmenlerle yerine getirilirken; eğitim faaliyetleri ise ferdin veya toplumun hayatına karar verebilmektir. Okulların bu işlevlerini yerine getirmesindeki en önemli unsur öğretmenlerdir. Öğretmenlerin, eğitimin çeşidi, süresi, niteliği hakkında verdiği karar, hatta eğitip eğitmeme tercihi eğitimi hakkında karar verdiği insanın yaşama biçimini belirleyecektir. Çünkü eğitim hayatta kullanılacak şekle uygun düşmek üzere,

düşüncenin geliştirilmesi ve değiştirilmesidir (Aytaç, 1976). Eğitim çocukluktan itibaren bireyin kişiliğini belirleyen bir sürece sahiptir. Nasıl ki aile ve çevre kişiliği belirliyorsa okul da kişiliğini etkileyen bir unsurdur. Bebeklik, çocukluk ve gençlik yılları dâhil eğitim için önemli zamanlardır (Gündoğdu, 2010).

Günümüzde teknolojinin yaygınlaşması ve internet kullanımının artmasıyla birlikte toplum ve aile yapısında değişiklikler meydana gelmiştir. Bu nedenle çoğu ailede öğretilmeyen ahlak ve değerlerin okullar tarafından öğretilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. İnsanların iyi ve kötüyü ayırt edebilmeleri, yani ahlaki yargılarının gelişiminde eğitimin önemli bir yeri vardır (Acat ve Aslan, 2011). Eğitim özünde ahlaksal bir etkinliktir. Yani eğitim, değerli olduğu kabul edilen birtakım değerleri bireye kazandırarak onu olgunlaştırmayı, mükemmelliğe yaklaştırmayı amaçlayan bir etkinlik olarak kabul edilebilir (Yayla, 2005). Eğitim, bireyi doğumdan ölüme kadar etkileyen bir süreçtir. Bu süreç içinde, bireyin nasıl yapmalıyım, ne yapmalıyım, nasıl yaşamalıyım sorularına yanıt verme işi ise etik ile ilgilidir. Etik davranışlar doğuştan gelme bir özellik değildir. Çocuklar neyin doğru neyin yanlış olduğunu doğduğu zaman öğrenmezler. Çocuklar neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda geleneksel olarak çoğunlukla ailelerinden etkilenirler. Ancak bugünün ailesinde ve geçerli olan kültürde, çocuklar, sorunlu davranış ve tutumlarla okula geliyorlar. Bunun için karakter eğitimi okullarda bir gereklilik olmuştur (Brannon, 2008).

Okullar öğrencilerin karakter açısından gelişimi konusunda büyük rol oynamaktadır. Okulların temel sorumluluğu çocukları yalnızca akademik anlamda başarılı bir insan olarak yetiştirmek değil, aynı zamanda iyi bir insan olarak yetiştirmektir. Bu da karakter eğitiminin okullarda uygulanmasını gerektirir

(Thomas, 1998). İyi karakter özelliği kazandırma okulların birincil amaçlarından olarak akademik başarının ötesine geçmeli hatta birbirinden ayrı tutulmalıdır (Akt. Baykent, 2002).

Türk Milli Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinin 1, 2 ve 3. fıkralarına göre, milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri benimsemiş ve davranış haline getirmiş, dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişilik ve karaktere sahip, insan haklarına saygılı, topluma karşı sorumluluk duyan, birlikte iş görme alışkanlığı kazanmış kişiler yetiştirmek, Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarından (MEB, 2000). Bu amacı gerçekleştirmek üzere MEB tarafından görevlendirilen kişiler ise öğretmenlerdir. Öğretmen okullarda öğrencilere karakter eğitimini sunan kişidir. Goodman (1994) öğretmenlerin, gerçek hayatta karşılaşılan durumları derslerinde kullanmalarının karakter oluşumuna olumlu etkisi olduğunu, ancak çocukların kendi hayatlarıyla bağlantısı olmayan örnekler üzerinden, ahlaki durumları tartışmanın anlamsız olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple öğrencilere olumlu davranışlarına örnekleri yaşadıkları çevreden vermek gerekmektedir. Lickona (1993) birçok öğretmenin öğrencilere değerler alanında olumlu davranışları kazandırması konusunda kendilerini rahat ya da yeterli hissetmediklerini savunur. Diğer bir ifadeyle kendilerini yetkin hissetmediklerini savunur.

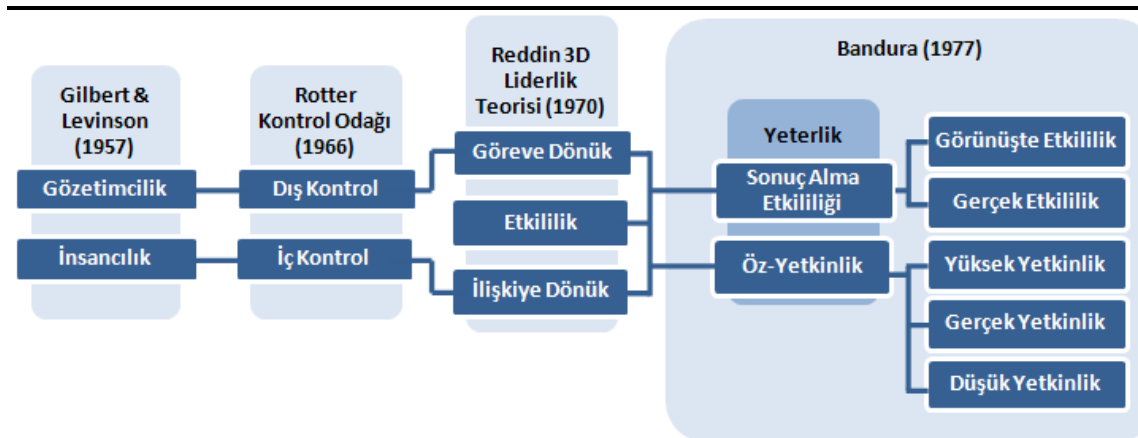
Yetkinlik inancı Bandura tarafından ortaya atılmış ve bilimin birçok alanında ilişkilendirilerek incelenmiştir. Bandura (1977) öz yetkinlik inancını bir öğretmenin - öğrencilerin yeterince güdülenmemiş olduğu durumlarda bile- öğrencilerin öğrenmelerinde arzu edilen sonuçları elde edebileceğine yönelik yargısı şeklinde tanımlamaktadır. Bandura'ya (1977) göre kişiler hayatı boyunca yaptıkları olayları yeterliliğini değerlendirir ve bunları başkalarının davranışlarıyla kıyaslarlar.

Herhangi bir alanda yetenekli olmadığı halde öyle olduğunu zanneden birey olumlu bir yetkinlik duygusuna ulaşabilir. Bandura'ya (1977) göre öz yetkinliği yüksek olan bireyler çevrelerini daha fazla kontrol etmekte ve karşılaştıkları herhangi bir sorun karşısında daha kolay üstesinden gelmektedir.

Öz yetkinlik inancı bireylerin nasıl düşündükleri, nasıl motive oldukları, nasıl davranış göstereceklerini belirler (Bandura, 1994). Öz yetkinlik inancı bireyin ileriki yaşamında karşılaşılabilecek sorun karşısında ne seviyede başarılı olacağına dair inancını göstermektedir.

Bugüne kadar yapılmış olan araştırmalarda öğretmenlerin öz yetkinliklerine olan inançları öğretmenin öğretimini doğrudan etkilediği görülmektedir. Bu konuda öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin öğretmen yeterliğinin nasıl gelişeceği ve öğretmen yetiştirme programlarının yüksek düzeyde öğretme yeterliği kazanmaları için öğretmenlere nasıl katkı sağlayacağı konusunda daha fazla çaba göstermeleri gerekmektedir. Yapılan araştırmalarla öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi Şekil 1'de verilmiştir.

ŞEKİL 1.
Öğretmen Yetkinliğinin Tarihsel Gelişimi



Şekil 1’de de görülen *Öğretmen Yetkinliği*’nin; Gilbert & Levinson’un 1957 yılındaki araştırmalarına paralel olarak Rotter’in 1966 yılında geliştirdiği kontrol odağı çalışmasına ve bundan sonra yapılmış tüm çalışmalara doğrudan veya dolaylı olarak etki ettiği söylenebilir. Reddin’in 1970 yılında geliştirdiği üç boyutlu liderlik kuramıyla açıklanan etkililik hakkındaki görüşlerin de Bandura’nın 1977’de geliştirdiği sosyal öğrenme kuramına bir temel oluşturduğu varılan sonuçlar arasındadır (Baloğlu & Karadağ 2008).

Milson ve Mehlig (2002) öğretmen yetkinliği ile karakter kavramlarını ilk inceleyen araştırmacılarıdır. 254 öğretmen üzerinde yapılan bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz yetkinlik ilişkisi belirlenmiş, karakter eğitimi konusunda ilköğretim öğretmenlerinin ortaöğretim öğretmenlerine göre daha fazla yetkinliğe sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sınıf 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.

Close’a (1997) göre karakter eğitimi, karakteri inşa eder. Bu, doğrudan ve bilinçli bir şekilde ahlaki bir muhakeme ve analiz öğretimi, ahlaki duyguların geliştirilmesi ve ahlaki davranışların cesaretlendirilip bu davranışların ısrarla gösterilmesidir. Ahlak insanın toplum içindeki her türlü davranışlarını ve onlarla olan ilişkilerini düzenlemek amacıyla ortaya konulan ilkelerin, kuralların tamamıdır (Erdem, 2003). İnsanların davranışlarının olumlu mu olumsuz mu olduğu ahlaki ölçülere göre değerlendirilmektedir. Ahlaki olgunluk da bireyin bu ahlaki ölçütlere duygu, düşünce ve davranış bakımından en iyi seviyede olma durumunu ifade eder.

Lickona (1991) ahlaki olgunluğu bireyin tutum, duygu, düşünce, yargı ve davranışlarındaki her türlü ahlak dışığı ve sapmayı vicdanında hemen hissedebilmesini sağlayan mükemmel bir düzey olduğunu vurgulamaktadır.

Eğitim kurumlarında bireylerin karakter gelişiminden ve ahlaki özellikler kazanmasından birinci derecede sorumlu öğretmenlerin bu konularda yetkinlik düzeylerinin bilinmesi oldukça önemlidir. Çünkü bu konularda kendini yetkin hisseden, istenilen davranışın öğretiminden önce kendisi uygulayan ve yaşayan öğretmenin başarılı olma şansı daha yüksektir. Öte yandan öğretmen ve öğretmen adayları üzerine karakter eğitimi konusunda çeşitli çalışmalar bulunmasına rağmen (Demirel, 2009; Dönmez ve Avcı, 2001) öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeylerini belirlemede ülkemizde yapılmış çalışma görülmemiştir. Ayrıca karakter eğitimi ile ahlaki olgunluğun arasındaki ilişkiyi belirleyen bir çalışmaya da rastlanılmamıştır. Yapılan bu çalışma ile bu eksikliğin giderilmesi amaçlanmıştır.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.2.1 Alt Amaçlar

- i. Öğretmenlerin karakter eğitimine ilişkin yetkinlik inançları hangi düzeydedir?
- ii. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançları cinsiyetlerine, medeni durumlarına, çocuk sayılarına, branşlarına ve mezuniyet durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- iii. Öğretmenlerinin ahlaki olgunluklarına ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?
- iv. Öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeyleri cinsiyetlerine, medeni durumlarına, çocuk sayılarına, branşları ve mezuniyet durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- v. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inancı duygusu ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Karakter eğitimi en genel anlamıyla örtük veya resmî insan program aracılığıyla, yetişen yeni nesle temel insani değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışla dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretinin ortak adıdır (Ekşi, 2003). Milli Eğitim Bakanlığı, 2005–2006 eğitim öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşımı temel alan yeni ilköğretim programı uygulamaya koymuştur. İlköğretim programının yenilenmesiyle birlikte değer eğitimi ön plana çıkmış; karakter eğitimi ve ahlaki gelişim daha da önem kazanmıştır. Bu durum öğretmenlere büyük sorumluluklar yüklemiştir. Artık öğretmenlerin konu alanı bilgisi yanında değer eğitimi ve ahlaki gelişim konularında da yetkin olmaları beklenmektedir. Öte yandan bu yetkinlikleri ölçen ya da değerlendiren bir sistem henüz bulunmamaktadır. Öğretmenlerin bu yetkinlikleri

yapılan araştırmalarla kısmen sorgulanmaktadır. Yapılan araştırmalar ise gerek nicelik olarak gerekse nitelik olarak sınırlı sayıda kalmaktadır. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının ve ahlaki olgunluk düzeylerinin ve bunların arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma bu noktada alana katkı sağlayacağı, farklı değişkenleri dikkate alarak ulaşılacak sonuçların öğretmenlere ışık tutacağı umulmaktadır. Bu araştırma sonuçları ile öğretmenlerin değer eğitimi konusunda gereksinimlerinin de belirlenerek bu konuda karar vericilere önemli bilgiler sağlayacağı düşünölmektedir. Ayrıca araştırma daha sonraki çalışmalarda araştırmacılara kaynak olacağı beklenmektedir

1.4 Sayıtlar

- Katılımcıların anket ve ölçekte bulunan sorulara verdikleri yanıtlar onların gerçek görüş ve düşöncelerini yansıtmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

- Araştırmada veriler 2011-2012 öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma Eskişehir merkez ilçelerinde yer alan ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin görüşü ile sınırlıdır.

1.6 Operasyonel Tanımlar

- **Karakter Eğitimi;** En genel anlamıyla örtük veya açık program aracılığıyla yetişen yeni nesle temel insani değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretinin ortak adıdır (Ekşi, 2003).

- **Öz- yetkinlik inancı:** Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inançtır (Bandura, 1994).
- **Değerler Eğitimi:** Bireylerin kişilik yapılarını geliştirirken, sağlıklı kişiliğin temel taşlarını oluşturan toplumsal ve evrensel değerlerin kazandırılmasına yönelik verilen eğitimidir. Sevgi, saygı, barış, güven, dostluk gibi temel değerlerin yan sıra iyi vatandaş, iyi insan olarak bu değerleri yaşam biçimi haline getirmiş bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Thapor, 2001).
- **Ahlak:** İnsanın karakter yapısını, neyi yapıp yapmayacağını belirten bunlarla ilgili değerlendirmeleri ve davranışlarını düzenleyen genel kurallar bütünüdür (Özer, 1994).
- **Ahlaki Olgunluk:** Ahlaki değerleri içselleştirmeyi, ahlaki değerlerin vicdanda yerleşmesini, kökleşmesini ve kişinin yanında kimsenin bulunmayıp tek başına kaldığı zamanlarda bile, zihninde ahlaki değere aykırı davranmayı düşünmemeyi gerektiren bir karakter özelliğidir (Kaya & Aydın, 2011).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kavramsal ve kuramsal çerçevesi kapsamında; değer ve değerler eğitimi tanımlandıktan sonra, karakter kavramı, karakter eğitimi, karakter eğitiminin önemi, karakter eğitiminin farklı ülkelerdeki ve Türkiye'deki uygulamalarının nasıl olduğu ve karakter eğitimi yeterliği kavramlardan bahsedilmiş, ahlak kavramı ve ahlaki eğitimle literatür özetlenmiştir.

2.1. DEĞERLER EĞİTİMİ

2.1.1 Değer

Değer kavramını Türk Dil Kurumu; “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” şeklinde ifade etmektedir. Öncül (2000) ise değeri; bir nesneye, varlığa, ruhsal, ahlaksal, toplumsal açıdan, tanınan önem ya da üstünlük derecesi olarak tanımlamıştır. Diğer bir tanıma göre ise değer; bir şeyin aynı türden şeyler arasındaki yerine, konumuna bizim yüklediğimiz anlamdır (Ekşi ve Katılmış, 2011). Örneğin birisi için çok önemli, özel olan bir nesnenin bir başkası için hiçbir anlam ifade etmiyor olması gibi. Değer kavramı soyut bir kavram olmasından dolayı farklı araştırmacılar birçok tanımlama yoluna gitmişlerdir.

Aydın (2003) değerler üzerine yapılan tanımları şu şekilde özetlemiştir:

- İnanışlar içeren ve dolayısıyla da aşkınlıklar taşıyan olgulardır.
- Fertlerin yapıp ettiklerini rasyonelleştirip içselleştirmelerine imkân verirler.

- Genelde ilgi gösterilen, arzu edilen şeylerdir.
- Her alanla ilgilidirler ama alanların kendine özgü değerleri vardır.
- Farklı kaynak ve içeriklere sahip olsalar da bir biçimde sosyaldirler.

Schwartz ve Bilsky (1987), çeşitli kuramcılarının üzerinde hem fikir oldukları özellikleri ele alarak değerleri şöyle tanımlamışlardır:

1. Değerler inançlardır. Ancak bu inançlar, tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir şekli taşımazlar; etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.
2. Değerler, bireyin amaçlarıyla (eşitlik gibi) ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (hak bilirlilik, yardımseverlik gibi) ilişki içerindedir.
3. Değerler, özgür eylem ve durumların üzerindedirler. Örneğin, itaatkârlık değeri, işte ya da okulda, aileyle, arkadaşlarla ya da tanımadığımız kişilerle olan ilişkilerimizin tümünde geçerlidir.
4. Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlardır.
5. Değerler, kendi içlerinde taşıdıkları önemlere göre bir sıralama oluşturur. Sıralanmış bir değerler kümesi, değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur.

Değerler kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için uzmanlar tarafından birçok sınıflandırma yapılmıştır. Schwartz (1992) değerleri bireysel ve kültürel olmak üzere iki boyutta incelemiştir ve tespit ettiği 56 değeri 10 temel tipe ayırmıştır. Değerlerin sınıflandırılması ile ilgili tipler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Schwartz değerler listesindeki değerlerin birey düzeyi güdüsel tipleri

AÇIKLAMA	DEĞER	KAYNAK
Güç: Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerine denetim gücü.	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak. Toplumdaki görüntüyü koruyabilmek	Etkileşim Grup
Başarı: Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi	Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak.	Etkileşim Grup
Hazcılık: Bireysel zevke, hazza yönelim	Zevk, hayattan tat almak	Organizma
Uyarılıım: Heyecan ve yenilik arayışı	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak	Organizma
Öz Yönelim: Düşünce ve eylemde bağımsızlık	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak (kendine saygısı olmak)	Organizma Etkileşim
Evrenselcilik: Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyada barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak (iç uyum)	Organizma
İyilikseverlik: Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme	Yardımsеver olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, ananevi bir hayat, anlamlı bir hayat	Organizma Etkileşim Grup
Geleneksellik: Kültürel ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık	Alçakgönüllü olmak, dindar olmak, hayatın bana verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı olmak	Grup
Uyma: Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması	Kıbarlık, itaatkâr olmak, anne-baya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek	Etkileşim Grup
Güvenlik: Toplumun, var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek (bağlılık duygusu, sağlıklı olmak)	Organizma Etkileşim Grup
Not: Organizma: Biyolojik organizma olarak bireylerin evrensel gereksinimleri; Etkileşim: Uyumlu bir toplumsal etkileşimin evrensel nitelikteki ön şartları; Grup: Grupların sorunsuz işlev göstermesi ve varlığını sürdürebilmesi için evrensel gereklilikler. Kültürler arası karşılaştırmalarda tutarlı sonuçlar vermediği saptanan değerler parantez içerisinde belirtilmiştir.		

Akt. Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000.

2.1.2 Değerler Eğitimi

Okullar hem kendi fonksiyonlarını yerine getirebilmeli hem de toplumun ihtiyaçlarına yanıt verebilmelidir. Bu bağlamda okulların hem kendi sorumluluklarını hem toplumun ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla gençlerin değer edinmelerine yönelik yapmış olduğu uygulamalar değerler eğitimi olarak adlandırılır (Ekşi ve Katılmış, 2011). Slater (2002 Akt. Keskin, 2008) değerler eğitimi şöyle tanımlamıştır: Değerler eğitimi manevî, ahlâkî, sosyal ve kültürel eğitim; kişisel ve sosyal eğitim; dini eğitim; çok kültürcü eğitim; program ötesi temalar, özellikle vatandaşlık, çevre ve sağlık; manevi özen; okul etiği; programa ek etkinlikler; geniş toplum bağlantıları; ortak ibadet/toplantı; öğrenen bir topluluk olarak okul yaşamı gibi ortak program deneyimlerinin bir sınıflamasını yapabilmek için yeni bir şemsiye terimdir.

Değerler Eğitimi aracılığıyla kazandırılmaya çalışılan değerler okullardaki etkinliklerin merkezinde yer almaktadır. Çünkü okullar, onun bir parçası olan öğretmenlerle, aile, medya, arkadaş grubu ile beraber bireyin değerlerinin oluşumuna etki etmektedirler. Okullar aynı zamanda dolaylı olarak da toplumun değerlerinin oluşumuna etki etmektedirler (Can, 2008). Bu bağlamda okulun temel hedeflerinden birisinin akademik açıdan başarılı bireyler yetiştirmek, diğerinin ise temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir (Ekşi, 2003). Bunu gerçekleştirebilmeleri için öğretmenlere değerler eğitimi konusunda bazı sorumluluklar düşmektedir.

Tyree ve Vence'ye (1997 Akt. Dilmaç, 1999) göre öğretmenler:

- a. Model olmalı,
- b. Sınıf içinde ortak bir sosyal doku oluşturmalı,
- c. Her öğrenciye sorumluluk verip, onların ahlaki gelişimlerine katkıda bulunmalı,
- d. Öğrencileri cesaretlendirip, cezalandırarak değerleri empoze etmeli,
- e. Öğrencilere karar verme imkânı tanımalı,
- f. Öğrencilere paylaşım fırsatı vermeli,
- g. Ortaklaşa çalışmaya teşvik etmeli,
- h. Tartışma ve paylaşma ortamları oluşturmalıdır.

Anne babalar çocuklarına verilecek değerler eğitiminin ilk basamağı olması gerektiğini bilmelidirler. Anne babalar bu bilinçle hareket ettiği takdirde öğretmenlerin de yükünün azalacağı bir gerçektir.

2.2 KARAKTER EĞİTİMİ

2.2.1 Karakter Kavramı

Karakter kelimesi, çalışkanlık, güvenilirlik, dürüst olma gibi değerlerle ilişkili belirgin davranışlar olarak tanımlanmıştır. Karakter kelimesi daha çok ahlak psikolojisinde kullanılan bir terimdir. Ahlak felsefesinde karakter; kişinin kendi kendisine egemen olmasını, kendi kendisiyle uyum içinde bulunmasını, düşünüş ve

eylemlerinde tutarlı, sağlam kalabilmesini sağlayan özellikler bütünüdür (Akarsu, 1998). Karakter kavramı bireyin doğru şeyler yapmayı, doğru düşünmeyi, doğru hissetmeyi kabul etmesidir.

Davis, bir insanın ahlâk olarak iyi olanları yapmasıyla ilgili yerleşmiş genel mizacını kastetmektedir (Davis, 2003 Akt. Sılay, 2010). Gazâlî'ye göre karakter, ne bilme, ne yapmaya gücü yetme, ne de eylemdir. Karakter, nefiste, insanın içinde yerleşmiş bir durumdur. Karakter, fiillerin düşünmeksizin kolaylıkla nefisten çıktığı, nefsin bir durumudur. Eğer bu durum, aklın ve dinin övdüğü ve iyi fiillerin kendisinden sâdır olduğu bir durum ise buna 'iyi karakter' denir. Eğer kötü işlerin sâdır olduğu bir durum ise ona da 'kötü karakter' denir. Burada 'nefiste yerleşmiş bir durum' ifadesinin kullanılması çok önemlidir. Zira her hangi bir sebeple malını bir ihtiyaç uğrunda sarf eden kimseye cömerttir veya kızgınlık anında kendisini zorla teskin edene de halimdir denemez. Cömert olması için malını iyilik olarak verme durumu kendisinde yerleşmiş bir karakter haline gelmiş olması gerekir (Çamdibi, 1994 Akt. Uysal, 2008).

Kısacası karakter kavramı bireyin ahlak bakımından toplumca kabul edilen söz ve davranışlar yapması ve ahlak kurallarına uymayan davranışlardan uzak olması şeklinde tanımlanabilmektedir.

2.2 .2 Karakter Eğitimi

Kişilerin karakter özellikleri doğuştan gelmeyip; aile, okul ve bireyin içinde yaşadığı sosyal çevre tarafından etkilenmektedir. Bunun için okullar, öğrencilerin

doğru davranmayı bir hayat tarzı haline getirmelerine yardımcı olmak için onları gerekli değer ve becerilerle donatmayı da hedeflemelidir (Uysal, 2008). Buna gore karakter eğitimi, öğrencilerin sorumluluklarını taşıyabilecekleri makul seçimler yapabilmelerine imkân sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi demektir (Ryan & Bohlin, 1999).

Karakter eğitimi en genel anlamıyla örtük veya açık program aracılığıyla, yetişen yeni nesle temel insani değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretinin ortak adıdır (Ekşi, 2003).

Berkowitz ve Bier'e göre karakter eğitimi:

1. Evrensel olarak paylaştığımız iyi karakterlerin öğretilmesi ve gösterilmesiyle etiği, sorumluluğu, şefkatli, yardımsever gençlerin geliştirilmeleri için okullarda oluşturulan ulusal bir harekettir.
2. Karakter eğitimi dürüstlük, kibarlık, cesaret, özgürlük eşitlik sayđı ve cömertliği içeren temel insan değerleri hakkında çocukları eğitir.
3. Karakter eğitimi birey ve toplumun iyiliği için iyi karakterin gelişmesi için maksatlı çabadır.
4. Karakter eğitimi okul personelinin ve toplum üyeleriyle çocukların ve gençlerin sorumlu olması için maksatlı bir yaklaşımı şeklinde tanımlanmıştır.

Karakter eğitimine yönelik çalışmalar yapan Kupperman (1991) karakter eğitimi kavramını üç aşamada ele almıştır. Bunlar sırasıyla şu şekildedir:

1. Aşama: Güçlü ve iyi karakterin temel özelliklerini edinen ancak ileri düzey ahlaki yansıtıma hazır olmayan ya da ileri düzey ahlaki yansıtımı yapamayan öğrencileri içerir.
2. Aşama: İleri düzey ahlaki yansıtıma hazırlanan, bazı durumlarda bağımsız bakış açıları edinmeye başlayan öğrencileri içerir.
3. Aşama: Kim olduklarının farkında, kim oldukları noktasında kararları verebilecek ve düzenleyebilecek nitelikteki öğrencileri içerir (Kupperman 1991 Akt. Ekşi ve Katılmış, 2011).

Karakter eğitiminin önemli kuramcılarında olan Lickona (1996) karakter eğitiminin niteliklerine ve kapsamına yönelik on bir ilke belirlemiştir. Ekşi (2003) tarafından Türkçeye kazandırılan bu ilkeler şöyledir (Ekşi, 2003,s.80-83):

1. Karakter eğitimi, iyi karakterin temeli olarak temel ahlaki değerleri kabul edip teşvik eder.
2. Karakter; düşünme, duygu ve davranışı içeren çok yönlü ve kapsamlı tanımlar.
3. Etkili karakter eğitimi, karakteri geliştirmek için, okul yaşamının tüm basamaklarında temel değerleri teşvik eden, bilinçli, inisiyatifi eline alan ve kapsamlı bir yaklaşım kullanır.
4. Okul, insancıl ve şefkatli bir topluluk olmalıdır.
5. Etkili karakter eğitimi, öğrencilerin ahlak kurallarına uygun davranışlar göstermesi için imkân sağlar.

6. Etkili karakter eğitimi, bütün öğrencilere saygı gösteren, onların karakterlerini geliştiren ve başarılı olmalarına yardımcı olan anlamlı ve sorgulayıcı akademik bir eğitim programları içerir.
7. Karakter eğitimi, öğrencilerin kendi kendilerini motive etmelerini geliştirmek için büyük bir çaba sarf eder.
8. Tüm okul personeli, karakter eğitimi için sorumlulukları paylasan ve aynı temel değerlere bağlı bir öğrenme ve ahlak topluluğu olmalıdır.
9. Etkili karakter eğitimi, paylaşılmış liderliği ve karakter eğitimi girişiminin uzun vadeli desteğini teşvik eder.
10. Okul, karakter eğitimi çabalarında ebeveynleri ve çevresel imkânları tam bir ortak olarak görür.
11. Etkili karakter eğitimi, okul karakterini, karakter eğitimcisi olarak okul personelinin çalışmasını, öğrencilerin iyi karakteri açıkça gösterme derecelerini değerlendirir.

2.2.3 Karakter Eğitiminin Tarihçesi

Karakter eğitimi kavramı günümüzde yaygınlaşan bir kavram olmamakla birlikte batı literatüründe Antik Yunan'a kadar götürülen eğitimsel bir uğraş olarak görülmektedir (Ekşi ve Katılmış, 2011).

Sokrates; yalın ve yüzeysel bilgiyi aşmak, gerçek bilgiye ulaşmak için insanların davranışlarında ve yaşamlarında temel aldıkları inançları sorgulamış; böylece ahlak ve bilgi sorunlarıyla ilgilenmeye başlamıştır (Köknel, 2003).

Antik Yunan filozoflarından biri ve Sokrates'in öğrencisi olan Platon'a göre insan toplumsal bir varlıktır. Ruh ve beden ayrımı yapmış; ruhta adalet, bilgelik, cesaret, hoşgörü gibi dört erdeminin bulunduğunu vurgulamış, insanı mutlu kılan erdemli ya da erdemsiz hazlar olduğunu ileri sürmüştür (Köknel, 2003).

Karakter eğitimi kavramı Amerikan menşeli bir kullanım olmasından ötürü 300 yıllık bir Amerikan tecrübesini öne çıkarmaktadır (Ekşi ve Katılmış, 2011). Amerika'daki okullardaki karakter eğitiminin tarihi koloni (sömürge) dönemlerine kadar uzanmaktadır (Greenawalt, 1996 Akt. Uysal, 2008). Koloni döneminde Hıristiyan gruplar bireyleri dinî inançlara sıkı sıkıya bağlı toplum olmaları için faaliyetlere başladılar. Bu kapsamda Amerika'da etkin ilk yüksek öğrenim kurumlarından olan Yale, Harvard ve Princeton karakter eğitimi ile ilgilendiler (Ekşi ve Katılmış, 2011). 1642 yılında Massachusetts Genel Mahkemesi her kasabadan bir kişinin seçilmesini istedi. Bu kişinin görevi, ailelerin ve okul müdürlerinin, dinî kurallarının ve ülkenin kanunlarının çocuklar tarafından okunup anlaşılmasını gerçekleştirmelerini kontrol etmektir (Hunt & Mullins, 2005). Böylelikle ilk karakter eğitimi uygulaması için resmî bir ortam oluşmuş oldu.

19. yüzyılın başlarında Amerika'nın bütün okullarında karakter eğitimi uygulamaları başlandı. Okullarda *Çocukların Ahlak Kodu* adlı kitabı öğrencilere o dönem öz kontrol, sağlıklı olma, dürüstlük, dostluk gibi değerleri kazandırmaya çalıştı (Ekşi ve Katılmış, 2011). 1920'lerdeki ekonomik kriz ile birlikte karakter eğitimi hareketi yeniden hızlanmıştır. Nitekim karakter eğitiminin hızlanması ile bu alanda Hugh Hartshorne ve Mark May (Yale Üniversitesi psikologlarından) tarafından (Uysal, 2008) geniş kapsamlı bir çalışma başlatılmıştır. Bu araştırma 800

bin öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiş ve araştırmanın sonucunda karakter eğitimi ile öğrencilerin davranışları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır (Morrison, 2006). Araştırma sonunda böyle bir sonuç beklenmiyordu ve bir dönem karakter eğitime verilen önemi azalttı. Özellikle 1930'lu yıllarda büyük bir düşüş yaşayan karakter eğitiminin durumu 1960'lara kadar böyle devam etmiştir (Uysal, 2008). Bunun sebebi olarak ikinci Dünya savaşı gösterilebilir.

1960 yılı karakter eğitimi için önemli bir süreçtir. Bu dönemde gençlerin özgün birey oldukları kabul edildi ve gençlere yetişkinlerin değerlerinin aşılmasına karşı anlayış gelişti. Buna paralel olarak öğretmenlerin de çocuklara kendi değerlerini seçmeleri konusunda fırsat vermesinin üzerinde duruldu (Lickona, 1993 Akt. Ekşi ve Katılmış, 2011). 1966 yılında Lawrence Kohlberg bir makalesinde, kendisinin ahlaki muhakemenin bilişsel gelişim teorisini okullardaki ahlaki eğitim uygulamalarıyla birleştirdi. Kohlberg'in teorisine göre, ahlaki muhakemenin altı evresi vardır. İlk seviyede çocuklar ödül ve cezalarla yönlendirilir. İkinci seviyeye geldiklerinde her şeyin karşılıklı olduğu göze çarpar ve çocuklar karşılığında bir şey alacaklarsa başkaları için bir şey yapacaklardır. Üçüncü seviyede çocuğun davranışı bir yetişkin veya yaşıttının onayıyla kontrol edilir. Ahlaki muhakeme davranışının dördüncü basamağı otoriteye saygıya bağlanır. Beşinci basamağa geçerken neyin doğru olduğu çocuğun kişisel değerleri ve fikirleriyle belirlenir. Son olarak en yüksek seviyede birey hayatına saygı ve insanoğlunun saygınlığı yol gösterici prensiplerdir (Mulkey, 1997 Akt. Uysal, 2008).

Karakter eğitime olan ilgi 1990'larda artmıştır (Lincona, 1993). Bu ilgiye bağlı olarak karakter eğitimi üzerine çeşitli organizasyonlar gerçekleştirilmiştir. 1992

yılında karakter eğitimi üzerine Aspen Bildirisi ilan edildi. Karakter eğitimine yönelik organizasyonların benimsendiği Aspen bildirisine katılanlar uzlaşarak, altı temel ahlaki değeri (güvenilirlik, saygı, sorumluluk, dürüstlük, başkalarını önemseme ve vatandaşlık) ortaya çıkarmışlardır. Aspen bildirisinin maddeleri şu şekildedir (Uysal, 2008):

1. Gelecek nesil, olağanüstü kritik zamanlarda, gezegenimizin, milletimizin ve toplumlarımızın temsilcileri olacaktır.
2. Böyle zamanlarda, halkımızın refahı için, iyi ahlaki karaktere sahip, ilgili ve birbirini önemseyen insanlara gerek vardır.
3. İnsanlar kendi kendilerine iyi ahlaki karakteri geliştiremezler bundan dolayı, gençlerin değerleri ve ahlak kararlar verip buna göre davranma yeteneklerini geliştirmesi için özenli bir çaba gösterilmeli.
4. Etkili karakter eğitimi, demokratik toplumlarda kökleşen temel ahlaki değerlere dayanır. Bu temel ahlaki değerler, özellikle şunlardır: Saygı, sorumluluk, güvenilirlik, dürüstlük ve adil olma, başkalarını önemseme ve toplumsal erdemlerle donatılmış vatandaşlık.
5. Bu temel ahlaki değerler, kültürel, dini ve sosyo-ekonomik farklılıklar üstüdür.
6. Karakter eğitimi, ilk önce ve en önemli olarak, ailelerin ve dinî kurumların sorumluluğudur ancak aynı zamanda, gençlerin karakterlerinin geliştirilmesine yardım etmede, okulların ve gençliğe hizmet eden kuruluşların da sorumlulukları vardır.

7. Eğer bu gruplar, birlik beraberlik ve uyum içinde çalışırlarsa, iste o zaman bu sorumluluklar en iyi biçimde yerine getirilebilir.
8. Gençliğimizin karakteri ve durumu, toplumun karakterini ve durumunu yansıtır; bu yzden her bir yetiksinin temel ahlaki değerleri oğretme ve örnek olma sorumluluğu vardır. Her kurumun da, iyi karakterin geliştirilmesine destek olma sorumluluğu vardır.

Bu bildiriden sonra 1996 yılında Karakter Eğitimi Manifestosu ilan edildi. Bu manifesto, karakter eğitimini tanımlayıp, yedi yol gösterici prensibi, veli ve oğretmenlere sunan reform niteliğindeki ilk belgedir. Karakter eğitimini tanımlayan bu belgenin içeriği şu şekilde oluşturulmuştur (Ryan ve Bohlin,1999).

1. Eğitim, kaçınılmaz ahlaki bir girişimdir: Eğitim tam anlamıyla kaçınılmaz ahlaki bir girişimdir. rgencilerin, neyin iyi ve neyin değerli olduğunu bilip, onun peşinden gitmelerinde, onlara rehberlik eden, sürekli ve bilinçli bir çabadır.

2. Anne babalar: Kesinlikle beyan ediyoruz ki çocukların birinci derecede eğitimcileri anne babalardır ve inanıyoruz ki okullar, ev ile aralarında bir işbirliği tesis etmelidir. Bu sebeple bütün okullar, rgencilerinin doğruluk, cesaret, sorumluluk, alışkanlık, yardımseverlik ve saygı gibi herkes için saygınlık ifade eden kişisel ve toplumsal meziyetleri teşvik etmede sorumludurlar.

3. Erdem: Karakter eğitimi gelişen erdemlerle ilgilidir. Bunlar, rgencileri sorumlu ve olgun yetiksinler yapan iyi alışkanlıklar ve huylardır. Bu erdemler, karakter eğitiminde öncelikli meselemiz olmalıdır. Karakter eğitimi, (ekoloji, okulda

ibadet, cinsiyet, okul kıyafetleri, siyaset veya ideolojiyle yüklü meseleler hakkındaki, şuan kabul edilen tutumlar üzerine) doğru bakış açısı kazandırmakla ilgili değildir.

4. Öğretmenler, okul idarecileri, personel: Öğretmenler ve okul idarecileri, bu girişimin merkezidirler ve eğitilmiş, seçilmiş ve bu görev için zihinsel olarak da desteklenmiş olmalıdırlar. Gerçekten de okuldaki bütün yetişkinler, kendilerine, ebeveynler ve toplum tarafından verilen ahlaki yetkileri, kendileriyle özdeşleştirmeli ve yansıtmalıdırlar.

5. Okul Topluluğu: Karakter eğitimi dönemlik bir ders, hızlandırılmış bir program ya da duvara asılan bir slogan değil; okul hayatının ayrılmaz bir parçasıdır. Okul, sorumluluk, çalışkanlık, dürüstlük, iyilikseverlik gibi davranışların modellendiği, öğretildiği, beklendiği, övüldüğü ve mütemadiyen uygulandığı bir erdem topluluğu olmalı. İyi karakterin oluşturulması, sınıftan okul bahçesine, kantinden öğretmenler odasına kadar her yerde, ana mesele olmalıdır.

6. Eğitim Programları: İnsanlar, önemli hikâyelerde, sanat eserlerinde, edebiyatta, tarihte ve biyografilerde var olan ahlaki akıl birikimlerine sahiptir. Öğretmenler ve öğrenciler hem akademik eğitim programlarının içinden hem de dışından olan bu birikimden beraberce faydalanmalıdır.

7. Öğrenciler: Son olarak, gençler fark etmelidirler ki; gençlerin kendi karakterlerini şekillendirmeleri, hayatın olmazsa olmaz ve çok emek isteyen bir vazifesidir. Onların, (başarılı ve başarısız, akademik ve sportif, zihinsel ve sosyal) okul deneyimlerinin toplamı, bu kişisel teşebbüs için gerekli olan hammaddenin çoğunu sağlar.

2.2.4 Karakter Eğitiminin Önemi

Sağlam karakterli, toplum tarafından kabul gören ve erdemli bireyler yetiştirmek her ailenin, okulun ve toplumun en önemli hedeflerinden birisidir. Çünkü sağlam karaktere sahip birey sadece kendini değil; içinde bulunduğu topluma huzur ve mutluluk verir. Karakter; kişinin davranışlarının iyi ya da kötü olarak değerlendirilip yorumlanması olarak değerlendirilebilir. Çocuğun doğru ve yanlış değerlendirmesi, hoşgörü, sorumluluk, adalet, özgüven gibi değerlere sahip olması karakteri ile ilgilidir. Bu sebeple çocukların kişilik gelişimlerinin dikkatle ve özenle ele alınması gerekmektedir. Çocuklarının kişilik ve ahlaki gelişimleri sürecinde değerler geliştirmeleri ve değerlere saygıyı öğrenmeleri önemlidir (Çağatay, 2009).

Çocuğun karakter gelişiminde aile ve çevre dışında, okulların da büyük bir katkısı vardır. Buna göre okul, çocukta bulunan gizil güçleri, yetenekleri en iyi biçimde işleyerek onun karakterini oluşturmaya çalışır (Başaran, 2005). Okullar yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve sosyal davranışlarını etkileyerek çağın getirdiği olumsuz durumlar karşısında öğrencilere iyi tercihler yapabileceği ortamlar sunmak durumundadır (Ekşi, 2003). Okullar aynı zamanda kendi kültürünü topluma kazandırmak ve bu yönde gelişimine katkı sağlamak amacıyla tasarlanmıştır (Ekşi ve Katılmış, 2011).

Olumlu okul kültürüne sahip okulların, karakter eğitimi alanında daha başarılı bireyler yetiştireceği aşikârdır. Bu sebeple karakter eğitimi okul kültürü ve iklimine uygun olarak düzenlenmelidir. Böylece çocuğun çevre, aile ve okul içerisinde kazandığı değerler birbirleriyle aynı ve tutarlı olacaktır ki bu da iyi karaktere sahip bir bireyin yetişmesine katkıda bulunacaktır.

2.2.5 Karakter Eğitiminde Ailenin Rolü

Aile toplumun en küçük yapı taşıdır. Toplum hayatının temelini meydana getiren sosyal normlar, adetler, değerler, inançlar çocuğa ailesi yoluyla geçmektedir (Soysal, 2010). Güngör (1995) insan şahsiyetinin, doğumdan sonraki beş yıl içinde teşekkül ettiğini söyler ki, bu iddia insanın yetişmesinde ailenin rolünü zannedildiğinden çok daha büyük olduğunu ortaya koymaktadır.

Her anne baba çocuğunun bedensel, ruhsal ve sosyal yönden gelişmiş; sağlıklı dengeli birey olmasını ister. Erdemli bir birey olmasını ve toplum tarafından kabul görmesini arzu eder. Erdemler hemen her toplumda ulaşılmaya çalışılan yüce değerler olarak bilinir.

Toplumsal yaşamın düzenli gitmesi için insancıl değerlerin gücüne gereksinim duyulmaktadır (Yörükoğlu, 2000).

Çocuğun iyi bir karaktere sahip olmasını sağlayan ilk ve temel kurum ailedir. Çocukların ev yaşamında geliştirdikleri tutum ve davranışlar ileriki yaşamları üzerinde etkili olmaktadır (Ekşi ve Katılmış, 2011). Olumlu aile iklimi içinde yetişen çocuk kendine güvenli yetişir. Bu sebeple okulda ve ileriki yaşamında karşılaşacağı sorunları korkmadan karşılayabilecektir. Arthur'a (2003) göre birçok eğitimci çocukluğun ilk dönemlerinde şekillenen alışkanlıkların değişme konusunda çok fazla direnç gösterebileceği konusunda hemfikirlerdir.

Çocuğun doğduğu günden itibaren ailesiyle arasında bir duygusal bağ oluşur. Eğitimciler arasında bu bağ öğrenmenin temeli olarak görülür. Ailelerin, çocuklarının gelişimine katkı sağlayacak davranışlar sergilemeleri gerekmektedir.

Çocuk aile içinde önemsenmeli, dinlenmelidir. Ayrıca çocuğa sevgi, ilgi ve çocuğun isteklerine duyarlılık gösterilmelidir (Ekşi ve Katılmış, 2011). Ailenin çocukların karakter eğitimi konusunda yapabilecekleri en etkili yollardan birisi onlara iyi örnek olmalarıdır. Çocuklarda öğrenmenin temelini taklit ederek öğrenme yoluyla olduğu için ailelere büyük bir görev düşmektedir. Aydın'a (2007) göre aileler çocuğun çevresinde bol miktarda iyi davranış örnekleri meydana getirmeye dikkat etmelidir.

Lickona'ya (1991) göre etkili bir karakter gelişimine katkıda bulunacak ailenin sorumlulukları şunlardır:

- Ailelerin çocuklara iyi örnek olması gerekmektedir. Çünkü çocuklar en çok gözlemleyerek öğrenirler.
- Aileler çocuklarda doğru ve yanlış kavramının teşekkül edebilmesi için değerlerle ilgili görüş ve tavırlarını net bir şekilde ortaya koymalıdır.
- Aileler, çocuklarına zaman ayırarak onları dinlemelidirler.
- Aileler çocuğa gereken durumlarda ceza vermekten kaçınmamalıdır. Ancak cezanın sebebi çocuğa mutlaka izah edilmelidir.
- Aileler çocuklarının okul yaşantısını ve sosyal faaliyetlerini yakından takip etmelidirler. Bu yolla televizyon, sinema ve arkadaş gruplarının çocukların karakter gelişimini olumsuz etkilemesi önlenebilir.

Boston Üniversitesi, Etik ve Karakter Gelişim Merkezi kurucusu ve fahri yöneticisi Kevin Ryan ise aileler için karakterli çocuklar yetiştirmenin yollarını şöyle özetlemiştir (<http://www.bu.edu...>):

- Çocuklarınızla geçirdiğiniz zamanı iyi planlayın.
- İyi örnek olun. Çocuklar en çok gözlemleyerek öğrenirler.

- Çocuğunuzun nelerle ilgilendiği ve kimlerle görüştüğü konusunda bilginiz olsun (Hangi TV programlarını izliyor, hangi kitapları okuyor, arkadaşları kimler). Bu bilgileri sorgulama şeklinde değil, içten ilgi ile öğrenin.
- Değerlerle ilgili düşüncelerinizi, ilgili durumlarda net bir biçimde dile getirin. Doğru ve yanlış kavramlarının gelişmesine yardımcı olun.
- Çocukların sınırlara ihtiyaçları vardır. Gerekli durumlarda ceza vermekten kaçınmayın. Cezanın sebebini açıklayın. Çocuğunuzun sevdiğinizi ama davranışından memnun olmadığınızı belirtin.
- Çocuğunuzun dinlemek için zaman ayırın. Onu içten bir ilgiyle dinleyin.
- Çocuğunuzun okul yaşantısı ile yakından ilgilenin. Çocukların hayatındaki en önemli etkenlerden biri okuldur.
- Karakter eğitim sadece sözlerle sınırlı değildir. Erdemleri yaparak ediniriz.

Çocuğunuzun öz disiplin, olumlu çalışma alışkanlıkları, başkalarını önemseme gibi özellikler geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler içinde olmalarını sağlayın. (Örn. toplum hizmeti, aile büyüklerine yardım, aile içi sorumluluklar vb.)

Sonuç olarak çocukların iyi bir karaktere sahip birey olarak yetişmelerinin ilk ve en temel sorumlusu ailelerdir. Aileler çocuklarına iyi bir rol model olup onların karakter gelişimine katkıda bulunmalıdırlar. Nitekim aileleri tarafında ilgi gösterilerek gerekli güven ve sevgi verilen çocukların zamanla ailelerinin değer ve kurallarını benimseyerek kendilerine adapte etmelerinin güçlü bir ihtimal dâhilinde olduğu yapılan araştırmalarda görülmüştür.

2.2.6 Karakter Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Eğitimin en genel amacı topluma yararlı bireyler yetiştirmektir. Bu amaca uygun olarak bireyin yetişmesinde birçok unsur etkili olur. Aile başta olmak üzere diğer en önemli unsur öğretmenlerdir. Öğretmenler, sınıf ortamındaki eğitim öğretim faaliyetlerinin ders amaç ve öğrenci beklentilerini göz önünde bulundurarak planlama ve yürütülmesinden sorumlu kişilerdir (Ekşi ve Katılmış, 2011). Okullarda karakter eğitimi programlarının uygulayıcısı öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Lickona'ya (1997) göre öğretmen:

- Öğrencilere sevgi ve saygıyla davranan, olumlu sosyal davranışları destekleyen, güzel bir örnek olan, sınıf tartışmalarında zararlı davranışları düzelten, gerektiğinde öğrencilerine bire bir rehber olan, iyi bir model ve akıl hocasıdır.
- Öğrencilerin birbirlerine saygı gösterdiği, birbirlerini koruduğu, grupta kendini değerli hissettiği ve gruba karşı sorumlu olduğu ahlaki bir topluluk oluşturur.
- Sınıf kurallarını öğrencilerinin ahlaki yargılama gücünü, kurallara gönüllü uyma ve başkalarına saygı gösterme davranışlarını karakter geliştirmede fırsatlar olarak görür ve disiplin kurallarını buna göre oluşturur.
- Öğrencilerin karar vermelerini destekleyen, sınıfın iyi bir öğrenme ortamı olmasında sorumluluk aldırın ve öğrenmeye yardımcı olan bir sınıf ortamı oluşturur.
- Ahlaki bakımdan zengin içerikli konular kadar akademik konuları; edebiyat, tarih, fen bilimlerini içeren etik sorunları incelemek ve değerleri öğretmek

için bir araç olarak kullandığımız seçkin programları (Facing, History and Ourselves and The Heartwood Ethics Curriculum gibi...) kullanarak eğitim programları yoluyla değerleri öğretir.

- Öğrencilerin başkalarının görüşlerine başvurmalarını, onların bakış açılarını önemsemelerini sağlar ve ortak hedeflere ulaşmada, birlikte çalışma yeteneğini geliştirmek için işbirlikli öğrenmeyi kullanır.
- Öğrencilerin öğrendiklerini anlamalarına, daha sıkı çalışma kapasitesine sahip olmalarına ve üstün başarı elde etmelerinde kararlı olmalarına ve başkalarının hayatlarını da etkileyen çalışma anlayışını geliştirerek, yeteneklerinin farkında olmalarına yardım eder.
- Kitap okutarak, araştırma yaptırarak, kompozisyon yazdırarak, günlük tutturarak ve tartışma teknikleri uygulayarak, öğrencilerin ahlaki düşüncelerini geliştirmelerine yardım eder.
- Uyuşmazlıkların nasıl çözüleceğini öğreterek çatışmaların herhangi bir zorlama olmadan adil bir biçimde çözülebileceğinin farkına vararak temel ahlaki beceri ve değerleri kazanmalarına yardım eder. Ayrıca sınıf içinde daha olumlu bir hava yaratarak kapsamlı yaklaşımı okul öğrencilerinin bir bütün olarak geliştirmesi gerektiği farkındalığını kazandırır.
- Öğrencilerin kendilerine özgü davranışlarının ortaya çıkmasına fırsat verir. Her öğretim kademesindeki çocuklara toplum ve okul hizmeti gerçekleştirmek için fırsatlar sağlayarak sınıf dışında da iyi bir model olma ilgisi uyandırır.
- Sınıfta öğrenilen değerleri pekiştirmek için okulun genelinde yaygın olan kabulleri geliştirir. Örneğin müdürün yöneticilik yetkisi olduğu, disiplin

kurallarına uygun davranma, okul genelinde benimsenen toplum anlayışı, öğrenci toplulukları vb. aracılığı ile okulda olumlu ahlak kültürü oluşturur.

- Ailelere çocuklarına ilk ve en önemli ahlak öğretmeni olduklarının farkına varmalarını sağlar. Okulda öğretilen değerleri geliştirecek farklı yollar sunarak temel ahlaki değerleri geliştirmede toplumun, dini kurumların, şirketlerin, yerel yönetimlerin ve medyanın yardımını araştırarak ailelerin ve toplumun karakter eğitiminin bir parçası olmasına yardım eder.

Karakter eğitiminin başarıyla yürütülebilmesi için öğretmenlerin karakter eğitimini net bir şekilde anlamaları gerekmektedir. Öğretmenlerin, karakter eğitimi erdemliliğini öğretmeye ilişkin gayret göstermelidir. Erdemler değişmeyen, iyi insan özelliklerinden birisidir. Adalet, dürüstlük ve sabır bazı erdemlerdir. Erdemler zaman, kültür ve kişisel tercihlerle zaman içinde aktarılan objektif ahlaki kurallardır. Her erdem üç temel kısımdan oluşur: Ahlaki bilgi, ahlaki duygu ve ahlaki davranış. Öğrencilerin içindeki erdemli karakteri geliştirmek isteyen öğretmenler öğrencilerine, erdemlerin neler olduğunu, önemine saygı duymaları gerektiğini ve onlara sahip olmaları gerektiğini ve günlük hayatta onları kullanmaları gerektiğini anlatmalıdırlar (Lickona, 2001). Öğretmenlerin öğrencilerine karakter eğitimini ve erdemleri öğretebilmesi için belli yeterliliklere sahip olması gerekir. Bu konu üzerine Antes ve Nardini (1994) öğretmenlere şu önerilerde bulunmaktadır. Öğretmenler:

- Öğrenciler arası iletişimi artırmak için birbirlerinin sorumluluklarını alabilecekleri etkinlikler düzenleyebilirler. Öğrencilerin sorumluluk almasıyla özellikle büyük öğrenciler; diğerlerine yardım etmeyi, sabır ve sevecenlik duygularını öğreneceklerdir.

- Öğrencilerin gerçek yaşantıları ile ilişkilendirilebilir ve kendi deneyimlerini ve fikirlerini aktarmalarına izin verilebilir.
- Öğrencilerin toplumla bütünleşebilecekleri ve sorumluluk hissedebilecekleri yardım faaliyetlerine katılmalarını destekleyebilirler. Örneğin, bir huzur evini ziyaret ya da çevre örgütüne gitmek öğretim programı ile bağdaştırılabilecek etkinlikler olabilir.
- Öğrencilerin, ‘okul yaşamı’ ve ‘diğer insanlar ile nasıl iletişim kurmak gerektiği’ konularında tartışmaları için ortam yaratabilirler. Öğretim programı dışı aktiviteler, ödül törenleri vb. ahlak eğitimine yönelik gerçek yaşamdan fırsatlar sunarlar.
- Okulda ve sınıf ortamında karar alırken öğrencilere model olabilir, karara katılımlarını sağlayabilirler. Öğrencinin başkalarına fikir vermesini, iletişim kurmasını ve eleştirel düşünmesini destekleyerek kendi kişiliğini oluşturmasına yardımcı olabilirler.
- Sınıfta ve okulda olan günlük olayları kullanabilirler. Örneğin oyun alanında olan kavgalar ve dalga geçmeler üzerine yapılan bir tartışma, öğrencilerin başkalarına ve onların duygularına karşı duyarlılık geliştirmelerini sağlayabilir.
- Öğrencilerin eğitim programında geçen ahlaki durumları günlük hayata uyarlayarak tartışmalarını sağlayabilirler. Tarih dersi ve savaşlarda yaşanan ahlaki ikilemler bunun için bir fırsat sağlayabilir.
- Okuma yazma etkinliklerini ahlaki ve etik düşünceyi ortaya çıkarmak için kullanabilirler.

- Öğrenme ortamını paylaşım, yardımlaşma gibi demokratik değerleri yansıtacak biçimde düzenleyebilirler. Öğretmen davranışları bu değerleri aktaran önemli bir modeldir.
- Öğrencilerin kişisel disiplin sahibi olmalarını destekleyebilirler. Disiplin yönetmeliği bu anlamda bir model oluşturabilir. Öğretmenlerin model olması, olumlu geribildirim verilmesi de önemlidir.
- Değerler, tavırlar, karakter özellikleri ve ahlaki konulara temel oluşturacak tartışma, canlandırma, analitik ve yaratıcı projeler kullanabilirler.
- Öğrencilerin sosyal iletişim becerileri geliştirmeleri için ortak öğrenme aktiviteleri kullanabilirler, geliştirebilirler.
- Ahlaki konularda ortaklığı sağlamak için aile desteği sağlayabilirler. Üzerinde anlaşılmış ortak değerler oluşturabilir; belli bir düzeyde öğrencileri de bu sürece katabilirler.

2.2.7 Türkiye’de Karakter Eğitiminin Uygulanması

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı eğitim programları çerçevesinde, bir karakter eğitimi programı yer almamaktadır. Ancak milli eğitim temel kanunu incelendiği zaman Türk milli eğitim anlayışının temelinde ahlak ve karakter eğitiminin yer aldığı görülmektedir (Gündoğdu, 2010). Bu çerçevede 24.06.1973 tarihinde resmî gazetede yayınlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun genel amaçlar ile ilgili maddeleri şu şekildedir:

“Türk Milli Eğitiminin genel amacı Türk Milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.”

İlköğretim okullarının 1,2 ve 3. sınıflarında hayat bilgisi dersiyle okula yeni başlayan örgencilerin, okul yaşamına uyumunu sağlamanın yanı sıra, basit anlamda da olsa, çevrenin gözlenmesine ve incelemesine yer verilmektedir. Ayrıca oturup

kalkmasını, yemek öncesi ve sonrası yapılması gerekenler gibi, çocuğun günlük yaşantısında ön sırayı alan bilgi ve davranışları kapsayan konular, çocuk psikolojisine uygun olarak verilmeye çalışılmaktadır. Böylece ilk üç sınıfta okutulan Hayat Bilgisi dersi, 4. sınıftan itibaren okutulmaya başlanan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi için de bir hazırlık aşaması olmaktadır (Cebeci, 2005).

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılmak üzere “ahlaklı ve hoşgörülü olma, eleştirel düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, girişimcilik” gibi temel beceriler ve “adil olma, aile kurumuna önem verme, bağımsızlık, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, ölçülülük, yumuşak huyluluk, güvenilir olmak” gibi değerlerin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca Türkçe, sosyal etkinlik, Sosyal Bilgiler gibi derslerde de karakter eğitime rastlanmaktadır. Türkiye’de ayrı bir karakter eğitimi programı olmamasına rağmen Türk Milli Eğitim Temel Kanununda ve derslerin programlarında karakter eğitimiyle ilgili pek çok madde bulunmaktadır (Gündoğdu, 2010).

2.2.8 Türkiye’de Karakter Eğitimi İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Ada, Baysal ve Korucu’nun sınıf öğretmenleriyle karakter eğitimi ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin sınıf içindeki olumsuz durumlara gösterdikleri tepkiler incelenmiştir. Sonuçlar doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimi konusunda desteklenmeleri gerektiği ortaya çıkmıştır (Ada, Baysal ve Korucu, 2005).

Dilmaç, 1999'da yaptığı araştırmada ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerine insani değerler eğitimi vermiş ve bu eğitimim etkililiğın, ahlaki olgunluk ölçeğı ile sınamıştır. Yapılan çalışma sonucunda insani değerler eğitimi programının ilköğretim kademesindeki öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyinin gelişimine katkıda bulunduğı sonucuna varmıştır.

Üstünyer'in (1999) yaptığı araştırmada karakter eğitimi ile ilgili eğitimci görüşlerine başvurmuştur. Yapılan bu araştırma sonucunda, karakter eğitiminin ihtiyaç olduğunu, ailelerin çocuklarına evrensel değerleri vermede yetersiz kaldıklarını, öğretmenlerin de iş yükleri ve yeterlikleri sebebiyle başarılı olamadıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin karakterlerini eleştirmeleri için sosyal faaliyetlere yönlendirilmesi gerektiğini, bunun için de sınav sisteminin değıştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Gündoğdu 2010'da yaptığı araştırmada öğretmenlerin karakter eğitimini çok önemsediklerini ancak öğrencilerinde karakter eğitiminin orta düzeyde kaldığını gördüğünü vurgulamıştır. Buna sebep olarak eğitim programlarının çok yoğun olması, öğretmenlerin branşlarıyla ilgili öğretim yapmayı asli görev olarak algılamaları ve öğretmenlerin karakter eğitimiyle ilgili etkinlikler konusunda donanımlı olmamaları görülmektedir. Ayrıca genç, bekâr, kıdemi daha az olan ve çocuk sahibi olan öğretmenlerin dersleri esnasında bu davranışları daha çok önemsedikleri ve bu davranışlara daha fazla rastladıkları görülmüştür.

Gökçek 2007 yılında yaptığı araştırmada 5-6 yaş arası çocuklar için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisini incelemiş ve araştırma sonucunda ailelerin karakter eğitiminin okul eğitim programları içinde yer alması gerektiğini

belirtmişlerdir. Okul Öncesi eğitiminde karakter eğitimi programının olması gerektiğine, ailelerin evde yetersiz kaldıkları sonucuna varmışlardır.

Yıldırım'ın 2007 yılında yaptığı araştırmada, ilköğretim düzeyinde bir karakter eğitimi programı model önerisi ve uygulaması ile ilgili araştırmasının sonucunda, araştırmaya katılanların büyük kısmının karakter eğitimi modelinin ilköğretim okullarında uygulanmasına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

2.2.9 Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı

Karakter eğitimi ile öğretmen yetkinliği arasında bir ilişki olduğu kesindir. Karakter eğitiminin etkili olabilmesi için öğretmenin mutlaka öğrencilerin karakterini etkileme yeteneğine inanması, aynı zamanda da genel olarak öğretmenlerin sınıf dışından gelen olumsuz etkileri baş edebilme yeteneğine inanması gerekmektedir (Ekşi, 2003).

Karakter eğitimi ile öğretmen yetkinliği arasındaki ilişki ilk olarak Milson ve Mehlig (2002) tarafından yapılan araştırma ile incelenmiştir. Daha sonra Milson (2002) yaptığı araştırmada öğretmen yeterlik yapısının karakter eğitimi ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Milson (2002), karakter eğitiminin etkili olabilmesi için öğretmenin öğrencilerinin karakterini oluşturmada hem kendi yeteneğine, hem de genelde öğretmenlerin sınıf dışı olumsuz etkilerle baş etme yeteneklerine inanmaları gerektiğini ifade etmektedir. Bu bölümde öğretmenlerin bu inançlarının temelinde yer alan yetkinlik kavramı, yetkinlik inancı, öğretmen yetkinliği ve öğretmen öz yetkinlik inancından söz edilmiştir.

2.2.9.1 Yetkinlik Kavramı

Yetkinlik kavramı ilk olarak Albert Bandura tarafından ortaya atılmış bir kavramdır. Sosyal öğrenme teorisine dayanan yetkinlik kavramını Bandura (1977) şu şekilde tanımlamıştır. Kişinin istediği bir performansı elde etmesi için yapması gereken işleri gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceği ile ilgili kendi yeteneğine olan inancıdır.

Yetkinlik bireyin duygu ve düşüncelerini gösteren önemli bir kavramdır. Yetkinlik kavramı Bandura tarafından ilk olarak 1977 yılında ortaya atıldıktan sonra büyük bir dikkat çekmiş ve bu konu hakkında araştırmalar başlatılmıştır. Yetkinlik inancının bu kadar önem kazanmasında bazı temel sebepler üzerinde durulmaktadır (Bandura, 1986 Akt. Türk, 2008).

Birincisi yetkinlik kavramının, gelecek performansı geçmiş performanstan ve bilişsel yetenek düzeyinden daha iyi yormadığının araştırmalarla gösterilmiş olmasıdır.

İkincisi yetkinliğin gelişmesinin performansı da yükselttiğinin ortaya konulmuş olması ve daha da önemlisi, yetkinlik inancının doğrudan değiştirilebilir olmasıdır.

Üçüncüsü, yetkinlik kavramının “çaba” üzerindeki etkisidir. Kişinin yüksek performans ortaya koyabileceğine inanmasının, bir faaliyet için göstereceği çabayı, problemlerle karşılaştığında bu faaliyete devam etmek için göstereceği sebat düzeyini ve olumsuz deneyimlerden sonra ne kadar çabuk toparlanacağını belirlediğini vurgulamaktadır.

Bandura'ya (1997) göre yetkinlik sahibi bireylerin özel görevleri yapma, daha büyük hedefler belirleme ve bunları hayata geçirme, başarısızlıktan çabuk kurtulma ve yetkinlik sahibi olmayan insanlara göre daha stratejik düşünme özelliklerine sahip olduklarını ileri sürmektedir. Bir bireyin yetkinlik inancı ne kadar güçlü olursa, bireyin direnci ve çabası o derece güçlü olur. Bireyin problem çözme, düşünme ve davranışlarını etkiler. Yüksek yeterlilik duygusuna sahip kişiler güçlükler karşısında daha fazla çaba gösterirler. Hedefleri büyüktür ve zor işleri başarmak için daha fazla uğraşırlar. Yetkinlikleri düşük olan insanlar, olayların görüldüğünden zor olduğunu düşünür, her şeye dar bir görüş açısından bakarlar. Yeteneklerine dair bu tip inançları, kaygıyı ve stresi arttırırken, kişinin bir sorunu en iyi şekilde çözebilmesi için gereken bakış açılarını ise daraltır. Bu sebeple yetkinlik, bireylerin başarı düzeylerini çok güçlü bir şekilde etkilemektedir. Kendilerine olan güvensizlikleri öğrenme güdüsü yaratır ancak daha önceden edinilen yeteneklerin ustalıkla kullanımını engeller. Hedefleri büyük değildir, kolay işleri tercih ederler ya da tamamen sorumluluktan kaçarlar (Woolfolk Hoy, 2004 Akt. Türk, 2008).

Bireylerin kendi yeteneklerine olan inancını ifade eden öz yeterliğin birçok olumlu sonucu vardır. Bunlar ana maddeler halinde toplandığında bireylerin yetkinliği yüksek olduğunda;

- Daha yüksek hedefler belirlenir ve bunların gerçekleştirilmesi için daha çok çaba sarf edilir.
- Kompleks karar verme durumlarında daha etkili ve görev merkezli olunur.
- Davranışlar için çeşitli yapıcı yol göstericiler sağlanır.

- Deneme sayısı artırılır ve ısrarcı olunur.
- Gelecek için daha olumlu bir bakış açısına sahip olunur.

Yetkinliği düşük olan bireyler için ise, bu maddelerin tam tersi söz konusudur (Mutlu, 2003).

Bandura'ya göre, yetkinlik inancı, birbiri ile etkileşim hâlinde olan başlıca dört bilgi kaynağına dayandırılmaktadır (Bandura, 1994).

Bunlar;

1. *Performans Başarıları (Yapılan İşler ve Erişilen Hedefler)*: Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağıının göstergesidir. Dolayısıyla yaşanan başarı ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdülemektedir.
2. *Dolaylı Yaşantılar (Başkalarının Deneyimleri)*: Pek çok beklenti diğer kişilerin deneyimlerinden kaynaklanır. Başka kişilerin başarılarını gözlemek, kişinin başarılı olabileceği beklentisine girmesini sağlayabilir.
3. *Sözel İkna*: Bir davranışın başarıyla yapılabileceğine ilişkin teşvik ve öğütlerle bireyin cesaretlendirilmesi, yetkinlik beklentilerinin değişmesine sebep olabilir.
4. *Duygusal Durum*: Bireyin davranışa girişeceği sırada bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması girişimde bulunma olasılığını artırır.

2.2.9.2 Yetkinlik İnancı

Öz yetkinlik kavramının temeli olan öz kavramı, bireyin kendine ait algılarının toplamını ifade eder. Öz kavramı çok boyutludur ve öz güven, öz saygı kavramlarını da kapsar. Bireyin öz kavramı;

- Çevrenin yorumlamaları, deneyimleri aracılığıyla biçimlenir.
- Önemli bulunan diğer insanların teşvikleri ya da değerlendirmelerinden oldukça etkilenir (Schunk, 2000 Akt. Acar, 2005).

Yeterlik inancı ise Albert Bandura'nın sosyal öğrenme teorisinin temelinde yer alan bir kavramdır. Buna bağlı olarak öz yetkinlik inancını Bandura bireyin sahip olduğu yetkinliklerini, bir görevin gerekliliklerini yerine getirebilmek açısından ne düzeyde yeterli gördüğü olarak tanımlamaktadır. Bu inanç bireyin kendi yetkinliklerini değerlendirmesi sonucu oluşur. Birey içinde bulunduğu ortama uyum sağlayabilmek için yetkinliklerini irdeler ve yeterli görürse harekete geçer. Kişinin yetkinlikleri ile ilgili bu inancı yetkinlik inancıdır ve oldukça etkilidir (Işık, 2001 Akt. Aydın, 2008).

Bandura (1977) bireylerin kendi yeterliklerinin, *öz-yetkinlik* ve *sonuç alma etkililiği* olmak üzere iki farklı yapıdan oluştuğunu ifade etmektedir. Öz yetkinlik; bireyin kendi değer yargısı ve verilen bir görevi etkileyen bireysel yeterliliklerle ilgili inançlardır. Sonuç beklentisi; bireyin bir iş karşısında göstereceği performansa olan inancının bir yargısıdır. Bir iş karşısında kişinin kontrolü dışında gelişebilecek olaylarla baş edip edemeyeceği, yeterli davranıp davranamayacağına olan inancıdır.(Bandura, 2001 Akt. Aydın, 2008). Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy (1998)

yaptıkları bir çalışmada yetkinlik ve sonuç beklentisi arasındaki ilişkiyi, her iki yapının da soru örnekleri ile açıklamaya çalışmışlardır. Onlara göre, yetkinlik sorusu, “Verilen görevi istenen düzeyde başarmak için gerekli etkinliği organize edecek kapasiteye sahip miyim?” iken, sonuç beklentisi sorusu “Eğer görevi istenen düzeyde başarılıysam olası sonuç ne olur?”dur. Yetkinlik ve sonuç beklentisi birbirine bağlı yapılarıdır ve sonuç beklentisi öz yetkinliğin bir çıktısı durumundadır. Örneğin; eğer yüzdede düşük yetkinlik inancına sahip olan kişi suya düşer ise, sonucunda da boğulacağını tahmin eder (Yılmaz, 2007).

Bandura (2001)’ya göre yetkinlik inançlarının hayatımızdaki yeri büyüktür.

Buna göre yetkinlik inançları;

- Kişinin pozitif ya da negatif düşünmesini,
- Yaşamında ne türlü amaçlar belirleyeceğini,
- Nasıl bir yaşam biçiminin olacağını,
- Zorluklar karşısında ne derece çaba harcayacağını,
- Çabalarının ürünü nasıl olacağını,
- Genel anlamda ne kadar stresli olduğunu etkiler (Kiremit, 2006).

Sonuç olarak yetkinlik inancı yüksek olan bir birey kendisine daha zorlu hedefler koyar ve bunu başarmak için kendini sorumlu hisseder. Bu durum sonucunda başarı durumunu artırır. Düşük yetkinlik inancına sahip birey ise kendine zorlu hedefler koymaktan kaçınır ve kendini başarısızlığa sürükler. Örneğin bireyin Matematik dersine karşı yetkinlik inancı düşük ise ne kadar çalışırsa çalışsın yüksek not alamayacağına inanır ve akabinde de o dersten başarısız olur.

2.2.9.3 Öğretmen Yetkinliği

Bireyin gelişmesindeki en önemli faktör eğitimidir. Öğrencilerin yaşamında istendik davranışlar yapmayı amaçlayan öğretmenler eğitimin vazgeçilmez unsurlarındandır. Öğretmenlerin öğrencilerine istendik davranış kazandırma ilişkin yargısına öğretmen yetkinlik algısı denilmektedir. Toplum ve dünya geliştikçe öğretmenlere yüklenen sorumluluklar da artmakta ve çeşitlenmektedir. Milli eğitim bakanlığı öğretmenlerin yerine getirmesi gereken temel görevi *“ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, millî eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimini de dikkate alarak yetiştirmek”* olarak belirtmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı”nda (MEB, 2006: 3-4), iyi bir öğretmenin sahip olması gereken genel yeterlikler altı başlık altında toplanmıştır. Bunlar aşağıdaki gibidir:

1. Kişisel ve Meslekî Değerler-Mesleki Gelişim
2. Program ve İçerik Bilgisi
3. Öğreneni Tanıma
4. Öğrenme ve Öğretme Süreci
5. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
6. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri

Yetkinlik kapsamında yapılan araştırmalar sonucunda yüksek öz yetkinliğe sahip öğretmenlerin öğrencilere bilgi verme, öğrenci merkezli yöntemler kullanmada ve öğrencileri araştırmaya yönlendirme konularında daha istekli oldukları görülmüştür.

2.2.9.4 Öğretmen Öz Yetkinlik İnancı

Öğretmen yetkinlik inancı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Atıcı, 2000).

Önemli araştırmacılar tarafından yapılan belli başlı öğretmen yetkinlik inancı tanımları şu şekildedir. Kiremit (2006) öğretmenlerin yetkinlik algıları, öğretmenin öğrencisini akademik ve sosyal olarak geliştirip, beklenen düzeye getirebileceğine olan inancı olarak tanımlamıştır. Woolfolk'a (2000) göre öğretmenlerin öz-yetkinliği; öğretmenlerin yeteneklerine olan inançlarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki pozitif etkileridir. Bergman ve arkadaşları öğretmen öz-yetkinliğini, öğrenci performansının etkisiyle öğretmenin kendi yeteneklerine ve yeterliklerine olan inançları şeklinde tanımlanmıştır. Fridman ve Kaos (2001) öğretmen öz-yetkinliğini, öğretmen inançlarının öğrenci davranışlarına ve öğrencinin akademik başarısına, zor veya yavaş öğrenen öğrencilerin öğrenme güdülerine olan etkileri olarak tanımlamışlardır. Hoy ve Woolfolk'a (1993) göre öğretmen öz-yetkinliği, bir öğretmenin zor öğrenen öğrencilerin öğrenmesine yardım etmek için onlara ulaşabileceği yönündeki inançlarıdır.

Öğretmen yetkinlik inancı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak da tanımlanmaktadır (Atıcı, 2000 Akt. Ercan, 2007).

Öğretmenlerin yetkinlikleri ile ilgili yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlara genellendiğinde yüksek öz-yetkinlik duygusuna sahip öğretmenler:

- a. Öğretmede çok fazla gayret gösterirler,
- b. Öğretmede daha istekli ve coşkuludurlar,
- c. Önemli öğretimsel kararları daha net ve çabuk alırlar,
- d. Eğitim programlarını yürütmede daha başarılı ve diğer öğretmenlere göre daha az stresli olurlar,
- e. Yeni fikirlere ve yeni öğretim yöntemlerini kullanmaya daha yatkındırlar,
- f. Öğrenci yanlış yaptığında öğrenciye karşı daha az eleştireldir (Riggs ve Enochs, 1990 Akt. Şahinkaya, 2008)

Yüksek yetkinlik inancına sahip öğretmenlerin, düşük öz yetkinliğe sahip öğretmenlere oranla engellerle karşılaştıklarında daha güçlü olurlar ve zorluklar karşısında daha hızlı toparlanabilmektedirler. Sosyal öğrenme kuramcılarının göre kişinin yetkinlik algısı bireylerin yaptıkları seçimleri, bir işi başarmada harcadıkları çabayı ve yaşadıkları endişe derecesini güçlü bir biçimde etkilemektedir (Türk, 2009).

2.3 AHLAK EĞİTİMİ

2.3.1 Etik ve Ahlak Kavramı

Felsefenin disiplinlerinden biri olan “Etik” sözcüğünün kökeni Yunan dili olup; ethos sözcüğünden gelmektedir. Ethos kelimesi hem alışkanlık, töre ve gelenek, hem de etiğe göre davranan kişi anlamına gelmektedir. Ahlak sözcüğünün

karşılığı olan moral sözcüğü Latince mor, sözcüğünden türemiş olup töre ve karakter anlamına gelir (Pieper,1999).

Etik kavramı konusunda uzmanların kesin bir tanım yapmamasına rağmen konu üzerinde birçok düşünceler ortaya konmuş ve birçok tanımlara ulaşılmıştır. Etik kavramı ile ilgili bazı tanımlar şöyledir:

Aydın'a (2003) göre etik; bütün amaçların uygun olması, nelerin yapılip nelerin yapılamayacağı, nelerin istenip istenmeyeceğinin bilinmesi olarak tanımlanmaktadır.

Balcı'ya (2001) göre etik, ahlaklar bilimi, davranış ve ilişki kuralları; ahlak bilimi şeması olarak tanımlanmıştır.

İnal'a göre etik bireylerin kurduğu ilişkilerinin temelini oluşturan değerleri, normları ve kuralları ahlaksal açıdan ele alan bir felsefe disiplini (Aydın, 2003).

Etiğin tanımlarına bakıldığı zaman genellikle iyi veya kötü davranışlardan bahsedilmektedir. Etik ile "iyi" kavramı birbiriyle doğrudan ilişkilidir. Bu noktada "iyi" kavramının tanımı ve sınırlarını belirlemek oldukça zordur. Bir yaklaşıma göre "iyi" kavramı arzu edilen veya aranan hedef veya sonuç olarak da tanımlanabilir (Owens, 1982 Akt. Erdoğan, 2007). Pehlivan'a göre eylemi ahlaki anlamda değerli yapan, iyiyi ortaya koymasındır (Pehlivan 2001). Akarsu'ya (1998) göre insan davranışlarının etik bakımından değerli ya da değersiz kılan sebeplere yönelik filozofların eğilimlerini iki ana grupta toplamak mümkündür. Birinci eğilim; eylemler, eyleme temel olan, eylemi ortaya koyan düşünüşün niteliğine göre değerlidir ya da değerli değildir. İkinci eğilim ise, eylemin sonucuna ya da başarısına

göre bir eylem etik bakımından değerlidir ya da değerli değildir. Birinci eylemi etik yönden değerli yapan, eylemi gerçekleştiren kişideki iyi düşüncüdür. İkinci eylemi etik yönden değerli yapan ise, iyiyi ortaya koymasındır. Eylemi gerçekleştiren kişinin ne düşündüğü önemli değildir.

Etik kavramı ile ahlak kavramı ülkemizde birbirleriyle aynı anlamda olduğu ve birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak etik kavramının dilimize ahlak kavramının karşılığı olarak girmesi ve öyle kalması gösterilebilir. Oysa etik doğru ve yanlış davranış teorisidir. Ahlak ise onun pratiğidir (Özbek, 2003). Billington (2001 Akt. Erdoğan, 2007) etiği, doğru ve yanlış davranış teorisi olarak, ahlakı ise bu teorinin uygulaması olarak tanımlamıştır

Türkçede ahlak kavramı Latince moral sözcüğünün karşılığıdır. Ahlak insanların birbirleriyle ilişkilerinde uymaları gereken manevi kuralları içermektedir. Ahlakın etkisi, yaptırımcı gücü ise kişinin kendi vicdanıdır. Kişi eylemini "vicdanının sesine" kulak vererek doğru-yanlış, güzel-çirkin, iyi-kötü, olumlu olumsuz olarak değerlendirir. Böylece birey, kendisi ile başkaları arasındaki ilişkilerde denge, düzen, denetim ve uyum sağlar (Aydın, 2003).

Aktan'a (2004) göre ahlak, toplumsal yaşamda, belirli kişi, grup ya da toplum için belirli zamanda ve belirli bir yerde geçerli olan değer yargılarının, örf, adet, norm ve kuralların oluşturduğu bir sistem bütünüdür.

Ahlak kavramına ilişkin farklı düşüncelere göre farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Kısacası ahlak iyi ve kötü davranışların toplamıdır. Ahlak tanımlarından bazıları şöyledir (Aydın, 2003):

- İnsanın iyi veya kötü olarak nitelendirilmesine yol açan manevi nitelikleri, huyları ve bunların etkisiyle ortaya koyduğu iradeli davranışlar bütünü.
- İnsanın bir amaca yönelik olarak kendi arzusu ile iyi davranışlarda bulunup kötülükten uzak olmasıdır.
- Bir toplumda kurallarıdır.
- İnsan topluluklarınca zamanla benimsenen, bireylerin birbirleriyle ve diğer insanlarla ilişkilerini düzenleyen kurallar, ilkeler ve inançlar bütünüdür .

Sonuç olarak ahlak bireylerin karşılaştıkları durumlarda neleri yapıp neleri yapmayacaklarına değerlendiren ve ona göre davranışlarını düzenleyen vicdani kurallar bütünü olarak tanımlanabilir.

2.3.2 Ahlak Eğitimi

Ahlâk ile eğitim arasında çok önemli bir ilişki bulunmaktadır. Eğitimin bilinen en yaygın tanımı bireyde istendik davranışların yerleşmesi, olumsuz davranışların sonlandırılması amacıyla sürdürülen sistematik bir programdır. Nitekim ahlak kuralları da doğuştan kazanılan değil, eğitim yoluyla sonradan öğrenilen kurallardır.

Ahlak eğitiminin amacı bireylerde “ahlaki karakter” oluşturmaktır. Ahlaki karakter, değişen şartlar altında, gözetilme ve cezalandırılma ihtimalinin düşük olduğu zamanlarda ayartılmaya karşı direnç gösterebilme, her şart ve durum altında ahlaki kurallara bağlılığı sürdürme, dürüst ve tutarlı olma; her hareketin doğru yönünü kestirme, bundan ortaya çıkacak olan sonuçları da önceden görme yeteneği olarak anlaşılmaktadır (Hökelekli, 2007). Eğitimde eğitimcinin sözlerinden çok

davranışları bireyler üzerinde örnek alma, kabul etme yönüyle daha fazla etkiye sahiptir. Taklit yoluyla öğrenme ahlâk eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu için, yetişkin birey, davranışlarıyla örnek olmalıdır. Bu durumda da özellikle okullarda öğretmenlere büyük işler düşmektedir. Çünkü okulda ahlâk eğitiminde en önemli rolü öğretmen oynamaktadır. Öğretmenlerin ahlâk eğitimi konusunda dikkat etmeleri gereken davranışlar neler olmalıdır? Bu davranışlara aşağıdaki örnekleri verebiliriz:

- Öğretmen, sözleri ve hareketleriyle, öğrencisine vermek istediği alışkanlıklar ve karakterler için, sevimli ve özlü bir örnek olmalıdır. Öğretmenin söylediği ile yaptığı birbirini tutmuyorsa, bunu öğrenciden de bekleyemez.
- Öğretmen, öğrencilerine ne suç işlerlerse işlesinler itiraf etme ve doğruyu söyleme alışkanlığı kazandırmalıdır. Çünkü doğruluk insanı kötülük yapmaktan alıkoyacaktır.
- Öğrenciler arasında rekabet ve kıskançlığa yer vermemelidir. Onları birbirinden soğutacak ve ayıracak davranışlardan sakınmalıdır.
- Öğrencilere verilecek alışkanlıkların (ahlâk, sağlık, temizlik, düzenli olma ve tutumlu olma vb.) ayrıntılı bir listesi yapılmalı ve öğrencilerin bu alışkanlıklara uymaları sağlanmalıdır.
- Öğrencinin ahlâki hayatını etkileyen diğer bir etken de arkadaş çevresidir. Arkadaş çevresinin kötü etkilerini azaltmak için öğretmen, ders dışında da öğrenciler arasında bulunmaya çalışmalıdır (Öz, 1959 Akt. Ulusoy, 2007).

Sonuç olarak ahlak eğitimi konusunda öğretmenlerin bir model olduklarını bilmeleri ve daha dikkatli olmaları gerektiği söylenebilir.

2.3.3 Ahlaki Olgunluk

Ahlaki olgunluk bir bireyin ahlaki gelişimde ulaşabildiği en üst ahlak düzeyidir. Şengün (2008) ahlaki olgunluğu; ahlaki duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranış bakımından yetkin ve zirvede olma durumu ve bu duruma en zengin, en gerekli ve en dolgun anlamını veren ahlaki niteliklerin toplamı şeklinde tanımlamıştır.

Ahlaki olgunluk kavramını bilişsel anlayışı benimsemiş psikologlara göre, adil ve insafli ahlaki yargılarda bulunabilmektir. Psikoanalitiği benimsemiş psikologlara göre, dürtüleri denetleyen, kişinin suçunu kabul etmesini sağlayan içselleştirilmiş bir suçluluk duygusundan kaynaklanır. Sosyal öğrenme kuramcıları için dürüst ve doğru yargılarda bulunmaktır. Ahlaki olgunluk bireyin duygu, düşünce, yargı ve tutumlarındaki her türlü ahlak dışılığı hemen hissedebilen mükemmellik düzeyidir. Ahlaki olgunluğa sahip bir birey; güvenilir, sorumlu, saygılı, adil, kendini kontrol edebilen, empati yeteneği gelişmiş iyi bir insandır. Ayrıca bunlara ilaveten kanunlara ve kurallara uyan bir birey olması beklenir (Lickona, 1991).

Ahlaki olgunluk üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde Lawrence Kohlberg'in geliştirmiş olduğu ahlaki gelişim kuramı karşımıza çıkmaktadır. Kohlberg'in öne sürdüğü ahlaki yargı gelişimi düzey ve evreleri aynı zamanda ahlaki

olgunluk düzeyleri olarak da değerlendirilir (Şengün, 2008). Kohlberg'in geliştirdiği ahlaki gelişim kuramı üç düzeyden oluşur. Bunların birincisi olan gelenek öncesi düzeyde otoriteye bağlılık vardır. Ahlaki olayların ceza ve ödülle değerlendirildiği bir basamaktır. İkinci ahlaki gelişim basamağı olan geleneksel düzeyde, birey ben merkezci düşünmeden empatik düşünmeye geçer. Bu düzeyde içinde bulunduğu toplumun ahlak kurallarını benimser. Bu düzeyin ahlak anlayışına göre, yalnız toplumsal düzene uymak yeterli değil, bu düzeni desteklemek, savunmak, yaşatmak, korumak ve sürdürmek de önemlidir (Şengün ve Kaya, 2008). Kohlberg'in üçüncü ahlaki gelişim basamağı olan gelenek sonrası düzeyde birey ahlaki değer ilkelerini kabul eder ve bu ilkeleri kendi görüşüne göre yeniden tanımlar. Yani toplumsal kuralların değişebileceği veya düzenlenebileceğini değerlendirdiği düzeydir. Bu düzeyde birey adalet, eşitlik, insan hakları gibi evrensel kavramlarla ilgili kendi ahlak ilkelerini kendisi oluşturur. Birey artık geleneksel düzeyi aşmış, üst düzey bir kişiliğe sahip olma yolundadır. Aydın (2003) bu düzeyin çok az insanda görülebileceğini öne sürmüştür.

Kohlberg'e göre insanların çoğu geleneksel düzeydedir. Çok az insan gelenek sonrası düzeye geçebilmiştir. Thomas Lickona'a göre ahlaki olgunluk ahlaki duygu, ahlaki düşünce ve ahlaki davranış olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Lickona'ya göre ahlaki davranış, ahlaki duygu ve ahlaki düşüncenin bir sonucu olarak bireylerin ahlaki olgunluk düzeyini belirtir (Lickona, 1991).

Ahlaki olgunluğa ulaşmış bireyler istek ve davranışları arasındaki uyumu yakalamış bireylerdir. Ahlaki olgunluk, ahlaki değerleri içselleştirmeyi, ahlaki değerlerin vicdanda yerleşmesini ve kökleşmesini gerektirir (Şengün, 2008). Ahlaki

olgunluk sadece ahlaki değerleri bilmekle sağlanmaz. Aynı zamanda birey ahlaki değerleri günlük yaşamında da uygulaması gerekmektedir.

Yapılan bu çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inanç ve ahlaki olgunluk düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntem, araştırma modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli [Deseni]

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde nicel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılandırılmıştır. Tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2004). Bu modelin bir türü olan ilişkisel tarama modelinde ise; iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığı ve/veya derecesi belirlenmeye çalışılır. İlişkisel tarama iki türlü yapılır. Bunlar: korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir (Karasar, 2004). Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kapsamında ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2011-2012 öğretim yılında Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı merkez ilçelerinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenleri

oluşturmaktadır. Bu kapsamda Eskişehir ili merkez ilçelerinde toplam 125 okul ve bu okullarda görev yapmakta olan toplam 4091 öğretmen araştırma evrenini oluşturmaktadır. Evrenine ilişkin istatistikî veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Eskişehir Merkezindeki İlköğretim Okul ve Öğretmeni Dağılımı

Merkez İlçe	Devlet		Özel		Toplam	
	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
Tepebaşı	53	1639	7	250	60	1889
Odunpazarı	64	2159	1	43	65	2202
Toplam	117	3798	8	293	125	4091

Tablo 2 incelendiğinde Eskişehir ili Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinde görev yapmakta olan 4091 ilköğretim öğretmenin 3798’ini devlet kurumlarda çalışan öğretmenler oluştururken, 293’ünü özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin oluşturmaktadır. Ayrıca Tepebaşı ilçesinde 53 devlet okulu ve 7 özel okul; Odunpazarı ilçesinde 64 devlet okulu ve 1 özel okul bulunmaktadır. Toplamda ise Eskişehir merkez ilçelerinde 117 devlet okulu ve 8 özel okul olmak üzere toplam 125 okul bulunmaktadır

Araştırmanın örneklemini, Eskişehir ili merkez ilçelerinde yer alan ilköğretim okulları arasından küme örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmenler oluşturmuştur. Küme örnekleme; birden çok aşama kullanan ve çoğunlukla geniş coğrafi alanları kapsamak için kullanılan, kümelenmiş birimlerin rastlantısal olarak seçildiği ve sonra örneklenen kümelenmiş birimlerden ya da kümelerden örneklemelerin çekildiği bir tür rastlantısal örneklemdir (Neuman, 2007). Yapılan bu araştırmada Eskişehir merkezinde yer alan ilköğretim okulları ilçelere göre Odunpazarı ve Tepebaşı olarak

iki tabakaya ayrılmış ve rastlantısal olarak her iki tabakadan 17'şer okul seçilmiştir. Belirlenen okullardaki öğretmenlerin hepsine ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma örnekleme dahil edilen okulların listesi Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Örnekleme Dahil Edilen Okulların Merkez İlçelere Göre Dağılımı

<i>Odunpazarı</i>	<i>Tepebaşı</i>
1.Hava İkmal Bakım Merkezi İlköğretim Okulu	Şehit Piyade Astsb. Çvş. Soner Özübek İlköğretim Okulu
23 Nisan İlköğretim Okulu	Atatürk İlköğretim Okulu
71 Evler İlköğretim Okulu	Barbaros İlköğretim Okulu
Adalet İlköğretim Okulu	Cemalettin Sarar İlköğretim Okulu
Ahmet Sezer İlköğretim Okulu	Çukurhisar İlköğretim Okulu
Dr. Halil Akkurt İlköğretim Okulu	İsmet Paşa İlköğretim Okulu
Kireç Sedat Buhuma İlköğretim Okulu	Kardeşler İlköğretim Okulu
Porsuk İlköğretim Okulu	Korgeneral Lütfi Akdemir İlköğretim Okulu
Mehmet Ali Yasin İlköğretim Okulu	Mimar Sinan İlköğretim Okulu
Milli Zafer İlköğretim Okulu	Reşat Benli İlköğretim Okulu
Orgeneral Halil Sözer İlköğretim Okulu	Suzan Gürcanlı İlköğretim Okulu
Sami Sipahi İlköğretim Okulu	Şehit İlker Karter İlköğretim Okulu
Şehit Serkan Özaydın İlköğretim Okulu	Ata İlköğretim Okulu
Şeker İlköğretim Okulu	Ticaret Borsası İlköğretim Okulu
Vali Sami Sönmez İlköğretim Okulu	Tunalı İlköğretim Okulu
Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu	TOKİ Şehit Emre Bolat İlköğretim Okulu
Yunuskent Anaokulu	Ülkü İlköğretim Okulu

Örnekleme büyüklüğünü saptamakta ise farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri çizelgesinden yararlanılmıştır (Balcı, 2001). Buna göre; 4.091 öğretmen evreninde % 95 güven düzeyi için gerekli büyüklük en az 352 kişidir. Bu çerçevede; uygulama sırasında yaşanabilecek kayıplar ve uygulanan

ölçeklerden uygun olmayanların olabileceği de düşünülerek araştırma için 400 ölçek öğretmenlere ulaştırılmıştır. Öğretmenlerden toplanan 400 ölçekten 20 tanesi yanlış ve eksik doldurulduğundan değerlendirme dışı bırakılmıştır. Böylece araştırma örneklemini Eskişehir ili Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinde yer alan 380 ilköğretim öğretmeninden gelen veriler oluşmaktadır.

Araştırmanın örnekleminde yer alan, Eskişehir ili merkez ilçelerinde bulunan öğretmenlere ilişkin demografik (cinsiyet, meslekteki kıdem, medeni durum, varsa çocuk sayısı, branşı ve mezuniyet durumunu) frekans-yüzde dağılımları aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	η	%
1-Kadın	199	52.4
2-Erkek	181	47.6
Toplam	380	100.0

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 199'unu (%52,4) kadın öğretmenler oluştururken; 181'ini (%47,6) erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Mesleki Kıdem	η	%
1- 1-5 Yıl	52	13.7
2- 6-10 Yıl	100	26.3
3- 11-15 Yıl	73	19.2
4- 16-20 Yıl	62	16.3
5- 20 ve Üzeri	93	24.5
Toplam	380	100.0

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 52'si (%13,7) 1-5 yıllık, 100'ü (%26,3) 6-10 yıllık, 73'ü (%19,2) 11-15 yıllık, 62'si (%16,3) 16-20 yıllık ve 93'ü (%24,5) 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Medeni Durum	η	%
1-Evli	333	87.6
2-Bekâr	47	12.4
Toplam	380	100.0

Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 333'ünü (%87,6) evli öğretmenler oluştururken, 47'sini (%12,4) bekâr öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çocuk Sayılarına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Çocuk Sayısı	η	%
1- 0 Çocuk	44	13.1
2- 1 Çocuk	92	27.3
3- 2 ve Üzeri	201	59.6
Toplam	337	100.0

Tablo 7'de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 44'ü (%13,1) çocuk sahibi değilken, 92'si (%27,3) 1 çocuk sahibi, 201'i (%59,6) 2 ve üzeri çocuk sahibidir.

Tablo 8

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlarına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Branş	η	%
1. Sınıf Öğretmeni	179	47.1
2. Türkçe	26	6.8
3. Matematik	29	7.6
4. Fen ve Teknoloji	16	4.2
5. Sosyal Bilgiler	13	3.4
6. İngilizce	26	6.8
7. Okul Öncesi	14	3.7
8. Din Kültürü ve A.B.	13	3.4
9. Görsel Sanatlar	12	3.2
10. Rehberlik	10	2.6
11. Beden Eğitimi	10	2.6
12. Diğer	32	8.4
Toplam	380	100.0

Tablo 8’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 179’u (%47,1) sınıf öğretmeni, 26’sı (%6,8) Türkçe öğretmeni, 29’u (%7,6) Matematik öğretmeni, 16’sı (4,2) Fen ve Teknoloji öğretmeni, 13’ü (%3,4) Sosyal Bilgiler öğretmeni, 26’sı (%6,8) İngilizce öğretmeni, 14’ü (%3,7) Okul Öncesi öğretmeni, 13’ü (%3,4) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 12’si (%3,2) Görsel Sanatlar öğretmeni, 10’u (%2,6) rehberlik öğretmeni, 10’u (%2,6) Beden Eğitimi öğretmeni ve 32’si (%8.4) diğer branşlara sahip olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Diğer branşlar seçeneğini seçen öğretmen branşları ise şöyledir: 4 öğretmen bilişim ve teknoloji ile teknoloji ve tasarım öğretmeni, 3 öğretmen müzik ve zihinsel engelliler öğretmeni, 1 öğretmen özel eğitim, fizik, kimya, edebiyat ve el sanatları öğretmeni iken 13 öğretmen branşını açıklamamıştır.

Tablo 9

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Mezuniyet Durumu	η	%
1. Ön Lisans	43	11.3
2. Lisans	280	73.7
3. Lisans Üstü	57	15.0
Toplam	380	100.0

Tablo 9’da görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 43’ü (%11,3) ön lisans mezunu, 280’i (%73,7) lisans mezunu, 57’si (%15.0) lisans üstü mezunu olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada 1 kişisel bilgi formu ve 2 ölçek kullanılmıştır. Bunlar;

Kişisel bilgi formu: Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla ankete katılan öğretmenlerin; cinsiyet, meslekteki kıdem, medeni durum, varsa çocuk sayısı, branşı ve mezuniyet durumunu öğrenmek amacıyla geliştirilmiş altı sorudan oluşmaktadır.

Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeği: Bu araştırmada kullanılan “*Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeği*” öğretmenlerin karakter eğitimi konusundaki algılarını ölçmek amacıyla Milson ve Mehlig (2002) tarafından geliştirilmiş ve Ekşi (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek iki boyutlu ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iki alt boyutunu oluşturan Kişisel Öğretim Yetkinliği boyutunda 12 soru (KÖY) ve Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY) boyutunda 12 soru

bulunmaktadır. Milson ve Mehlig (2002) tarafından geliştirilen orijinal ölçeğin her bir alt boyutun güvenilirliğini ölçmek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Milson ve Mehlig (2002) KÖY için 0.87 ve GÖY için 0.61 bulmuşlardır. Türkçeye uyarlayan Ekşi (2003) ise KÖY için 0.83, GÖY için ise 0.62 değerlerini bulmuştur. Yapılan bu araştırmada KÖY için 0.73, GÖY için ise 0.46 değerleri bulunmuştur. Hesaplanan bu katsayılar ölçeğin alt boyutlarının güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeği beşli likert tipi ölçek olup, ölçekteki maddelerin seçenekleri “*Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum ve Kesinlikle Katılmıyorum*” şeklindedir. Ölçeğe verilen yanıtların puanlanmasında “*Kesinlikle Katılıyorum*” beş puan, “*Katılıyorum*” dört puan, “*Kısmen Katılıyorum*” üç puan, “*Katılmıyorum*” iki puan ve “*Kesinlikle Katılmıyorum*” seçeneğine bir puan verilmiştir. Olumsuz maddeler ise ters puanlanmıştır.

Öğretmenlerden ölçekte yer alan maddeleri önem derecesine göre bir ile beş arasında değerlendirmeleri istenmektedir. Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan $24 \times 5 = 120$ iken; en düşük puan ise $24 \times 1 = 24$ ’tür. Ölçekten alınabilecek ortalama puan $24 \times 3 = 72$ ’dir. Araştırmada bu değer altındaki puanlar düşük karakter eğitimi yetkinlik inancı seviyesini gösterirken, bu değer üstündeki puanlar ise yüksek karakter eğitimi yetkinlik inancı seviyesini göstermektedir. Ölçekten alınabilecek puanlarla ilgili bilgiler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeği Puan Tablosu

	En Yüksek Puan	En Düşük Puan	Ortalama Puan
Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeği	120	24	72

Ahlaki Olgunluk Ölçeği: Bu araştırmada kullanılan “*Ahlaki Olgunluk Ölçeği*” bireylerin ahlaki olgunluk düzeylerini ölçmek amacıyla Şengün ve Kaya (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 66 maddeden oluşan beş dereceli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.93 olarak bulunmuştur. Yapılan bu araştırmada ise ölçeğin, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.93 bulunmuştur. Bu sonuçlar, Ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

Ahlaki Olgunluk Ölçeği beşli dereceli likert tipi ölçek olup ölçekteki maddelerin seçenekleri “*Evet Her Zaman, Çoğu Zaman, Ara Sıra, Çok Nadir ve Hayır Hiçbir Zaman*” şeklindedir. Ölçeğe verilen yanıtların puanlanmasında “Evet, Her Zaman” beş puan, “Çoğu Zaman” dört puan, “Ara Sıra” üç puan, “Çok Nadir” iki puan ve “Hayır, Hiçbir Zaman” seçeneğine bir puan verilmiştir. Olumsuz maddeler ise ters puanlanmıştır.

Ölçekten alınabilecek en yüksek puan $66 \times 5 = 330$ iken; en düşük puan ise $66 \times 1 = 66$ ’dir. Ölçekten alınabilecek ortalama puan $66 \times 3 = 198$ ’dir. Araştırmada ki bu değer altındaki puanlar düşük ahlaki olgunluk seviyesini, bu değer üstündeki puanlar ise yüksek ahlaki olgunluk seviyesini gösterdiği kabul edilmiştir. Ölçekten alınabilecek puanlarla ilgili bilgiler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Ahlaki Olgunluk Ölçeği Puan Tablosu

	En Yüksek Puan	En Düşük Puan	Ortalama Puan
Ahlaki Olgunluk Ölçeği	330	66	198

3.4 Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için öncelikle Eskişehir Valiliği'nden ve Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmî izinler alınmıştır (Ek 2). Anketler daha önceden belirlenen okullara tek tek gidilerek öğretmenlerle görüşülmüştür.

Araştırmacı anketi okullarla yaptığı yüz yüze görüşmede alınan izin ile araştırma grubunda yer alan öğretmenlere uygulamıştır. Uygulamadan önce öğretmenlere araştırmanın amacı ve veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir. Anketleri öğretmenlerin doldurması beklenip, aynı gün toplanmıştır. Uygulama sırasında okula 2-3 kez gidilmesine rağmen raporlu olan, başka yerde görevlendirilmiş olan, okulda bulunmayan, cevaplamak istemeyen öğretmenlere anket uygulanamamıştır.

Öğretmenler anketi yanıtlamak için 5 ile 10 dakika arasında zaman harcamışlardır.

Araştırma anketi 2011-2012 eğitim öğretim yılında, nisan ve mayıs aylarında uygulanmıştır. Dağıtılan 400 anketin 20'si yanlış ve eksik doldurulduğundan değerlendirme dışı bırakılmış olup değerlendirmeye 380'i alınmıştır.

3.5 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 15.0 for Windows paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmada yer alan kişisel ve ailevi bilgilerle ilgili sorulara verilen yanıtların tüm denekler için frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları alınmıştır.

Ölçeklerden elde edilen görüşlerin, katılımcıların cinsiyetleri, medeni durumları, çocuk sayıları, branşları ve mezuniyet durumları değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemede parametrik ve non parametrik testlerden yararlanılmıştır. Dağılımın normalliğini belirlemek amacıyla tek örneklem Kolmogrov- Smirnov test yöntemi uygulanmıştır. “*Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeği*” ile toplanan verilerin Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre normal dağılım gösterdiği için parametrik testler uygulanmışken; “*Ahlaki Olgunluk Ölçeği*” ile toplanan verilerin Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre normal dağılım göstermediğinden non-parametrik testler uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Bu kapsamda araştırmada yanıtı aranan sorular çerçevesinde şu analizler yapılmıştır.

1. Araştırmanın birinci alt amacı öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin yetkinlik inanç düzeylerinin belirlenmesi için betimsel istatistik kullanılmıştır.
2. Araştırmanın ikinci alt amacı olan öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inancının cinsiyetlerine, medeni durumlarına, çocuk sayılarına, branşlarına ve mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar Arası t Testi ve ANOVA yapılmıştır.
3. Araştırmanın üçüncü alt amacı olan öğretmenlerinin ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin görüşleri belirlemek için betimsel istatistik kullanılmıştır.

4. Araştırmanın dördüncü alt amacı olan öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeyleri cinsiyetlerine, medeni durumlarına, çocuk sayılarına, branşları ve mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis- H testi yapılmıştır. Kruskal Wallis- H testi istatistiği sonucu anlamlı ise farklılığın kaynağını bulmak için Mann Whitney U testi uygulanmıştır.
5. Araştırmanın beşinci alt amacı öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inancı ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için ise Sperman Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Karakter Eğitimine İlişkin Yetkinlik İnanç Düzeyleri

Araştırmanın birinci alt amacı “*Öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin yetkinlik inançları hangi düzeydedir?*” şeklinde ifade edilmiştir. İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeği”nin iki alt boyutu olan “Kişisel Yeterlik” ve “Genel Yeterlik” ile ölçeğin tümüne verdikleri yanıtların ortalama puanları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancına İlişkin Puanlar

	\bar{X}	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	<i>SS</i>	<i>Cronbach Alfa</i>
Kişisel Yeterlik	47,86	33.00	60.00	5.37	0.73
Genel Yeterlik	42,74	21.00	56.00	4.52	0.46
Toplam	90.5	54.00	112.00	8.87	

Tablo 12’i incelendiğinde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin “Kişisel Yeterlik” alt boyundan elde ettikleri ortalama puanın 47.86; “Genel Yeterlik” alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanın 42.74; toplam ölçekten elde ettikleri ortalama puanın 90.5 olduğu görülmüştür. Alt boyutlardan elde edilen ortalama puanların 36 puandan aşağı ya da yukarı doğru uzaklaşması karakter eğitimi yetkinlik inancı düzeyi olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuç, katılımcıların

ölçeğin tümünden (120) ve alt ölçeklerden alabilecekleri en yüksek puanlar (60) ile karşılaştırıldığında bu değerlerin yüksek olduğu söylenebilir. Buradan öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliği ile ilgili yeterli inanca sahip oldukları görülmektedir.

4.2 İlköğretim Öğretmenlerinin Karakter Eğitimine İlişkin Yetkinlik

İnançlarının Belli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırma kapsamında yanıtı aranan ikinci alt amaç öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inancının cinsiyetlerine, medeni durumlarına, çocuk sayılarına, branşlarına ve mezuniyet durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu amaç kapsamında belirtilen değişkenlere ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnanç Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı	Kadın	199	90.72	8.84	378	.266	.79
	Erkek	181	90.48	8.93			

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının 0,05 anlamlılık düzeyinde cinsiyet değişkeni göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [$t_{(378)} = .266, p > .05$]. Kadın ve erkek öğretmenlerin ortalama puanları birbirlerine çok yakın çıkmıştır. Bu durumda öğretmenlerin cinsiyeti ile

karakter eğitimi yetkinlik inancı arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inanç düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Mesleki Kıdem Değişkeni Göre Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnanç Düzeyleri

	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	SS
Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançı	1-5 Yıl	52	89.76	8.73
	6-10 Yıl	100	90.80	7.98
	11-15 Yıl	73	89.89	10.54
	16-20 Yıl	62	90.74	8.26
	20 Yıl ve Üzeri	93	91.34	8.92
	Toplam	380	90.60	8.87

Tablo 14’te görüldüğü gibi öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inanç düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre oluşan puan ortalamalarında en düşük puan ortalamasını 89.76 ortalama ile 1-5 yıllık kıdem grubundaki öğretmenler oluştururken, en yüksek puan ortalamasını 91.34 ortalama ile 20 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenler oluşturmuştur. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inanç düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlenmesinde kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnanç Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Göre Karşılaştırılması

Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
G.Arası	129.3	4	32.34	.40	.80
G. İçi	29717.2	375	79.24		
Toplam	29846.5	379			

Tabloda 15 incelendiğinde, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inanç düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda mesleki kıdem durumunun aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(4-375)} = .40, p > .05$]. Bu durum ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemleri, karakter eğitimi yetkinlik inancı üzerinde bir fark göstermemektedir.

Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inanç düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnanç Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

	Medeni Durum	η	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı	Evli	333	90.78	8.95	378	1.01	.31
	Bekâr	47	89.38	8.22			

Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inanç düzeylerinin medeni durum değişkeni açısından incelendiğinde evli öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inanç (90.78) ortalama puanları, bekâr öğretmenlere (89.38) göre biraz yüksek çıkmış olsa da bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır [$t_{(378)} = 1.01, p > .05$]. Buradan öğretmenlerin medeni durumlarının karakter eğitimi

yetkinlik inancını etkilemediği sonucuna ulaşılır.

Çocuk sayısı değişkenine göre öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inanç düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnanç Düzeyleri

	Çocuk Sayısı	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>
Karakter	0 Çocuk	44	90.79	7.94
Eğitimi	1 Çocuk	92	90.22	8.96
Yetkinlik	2 ve Üzeri	201	91.01	9.12
İnancı	Toplam	337	90.77	8.91

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inanç düzeylerinin çocuk sayısı değişkenine göre aritmetik ortalamalarında en yüksek değer 91.01 ortalama ile 2 ve üzeri çocuğa sahip öğretmenlerken, en düşük ortalama 90.22 ile 1 çocuğa sahip öğretmenlerdir. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inanç düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlenmesinde kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnanç Düzeylerinin Çocuk Sayısı Değişkeni Göre Karşılaştırılması

Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
G.Arası	39.57	2	19.78	.24	.78
G. İçi	26689.28	334	79.90		
Toplam	26728.86	336			

Tabloda 18 incelendiğinde, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inanç düzeylerinin çocuk sayısı değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda çocuk sayılarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$(F_{(2-334)} = .24, p > .05)$]. Buradan çocuk sayılarının öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inancını etkilemediği sonucuna ulaşılr.

Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inanç düzeylerinin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnanç Düzeylerini İfade Eden Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Grup	Branş	n	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	X^2	SD	p	Anlamlı Fark
Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı	A	Sınıf Öğretmeni	179	200.89	19.081	11	0.06	
	B	Türkçe	26	179.85				
	C	Matematik	29	193.38				
	D	Fen ve Teknoloji	16	156.53				A-F
	E	Sosyal Bilgiler	13	229.96				A-L
	F	İngilizce	26	151.23				J-D
	G	Okul Öncesi	14	217.00				J-F
	H	Din Kültürü ve A.B.	13	167.73				J-L
	I	Görsel Sanatlar	12	166.83				
	J	Rehberlik	10	268.30				
	K	Beden Eğitimi	10	191.70				
	L	Diğer	32	153.12				
		Toplam		380				

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inanç düzeylerine ait aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda öğretmenlerin branşları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$\chi^2(11)= 19.081, p <0,05$].

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analiz verilerine göre sınıf öğretmenlerinin İngilizce ve diğer branş öğretmenlerine göre; rehber öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji, İngilizce ve diğer branş öğretmenlerine göre fark anlamlı çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin diğer branş öğretmenlerine göre karakter eğitimi yetkinlik inancı daha yüksek çıkmıştır.

Mezuniyet durumu değişkenine göre öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inanç düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Mezuniyet Durumu Değişkeni Göre Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnanç Düzeyleri

	Mezuniyet Durumu	<i>n</i>	\bar{x}	<i>SS</i>
Karakter Eğitimi	Ön Lisans	43	91.44	9.61
	Lisans	280	90.70	9.10
Yetkinlik İnanç	Lisansüstü	57	89.49	6.97
	Toplam	380	90.60	8.87

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inanç düzeyleri mezuniyet durumu değişkenine göre oluşan puan ortalamalarında en yüksek puan (91.44) ön lisans mezuniyeti değişkenine sahip öğretmenlerken; en düşük ortalama puan (89.49) lisansüstü mezuniyeti değişkenine sahip öğretmenlerdir. Öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre oluşan ortalama puanlarının arasındaki farklılığın anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnanç Düzeylerinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
G.Arası	103.74	2	51.87	.65	.51
G. İçi	29742.83	377	78.89		
Toplam	29846.57	379			

Tabloda 21 incelendiğinde, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inanç düzeylerinin mezuniyet durumu değişkenine göre oluşan farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda mezuniyet durumu değişkeni arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$(F_{(2-377)} = .65, p > .05)$]. Mezuniyet değişkeni açısından bakıldığında ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması biraz yüksek çıkmıştır. Genellikle ön lisans mezunu öğretmenler kıdemli öğretmenlerdir. Her ne kadar kıdemi fazla öğretmenlerin yetkinlik inancı yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Mezun olunan program karakter eğitimi yetkinliğini doğrudan etkilememektedir.

4.3 İlköğretim Öğretmenlerinin Ahlaki Olgunluk Düzeyleri

Araştırmanın üçüncü alt amacı *Öğretmenlerinin ahlaki olgunluklarına ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?* şeklinde ifade edilmiştir. İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin ölçekteki maddelerin tümüne verdikleri yanıtların ortalama puanları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Ahlaki Olgunluk Düzeylerine İlişkin Puanlar

	En Yüksek Ort. Puan	En Düşük Ort. Puan	Ortalama Puan	Ölçekten Alınan Ort. Puan	Cronbach Alfa
Ahlaki Olgunluk Ölçeği	330	66	198	248	0.93

Tablo 22 incelendiği zaman ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ölçekten aldıkları ortalama puanın 248 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek (330), en düşük (66) ve ortalama (198) puanlara bakıldığı zaman şu sonuca varılabilir: Topluma örnek olması gereken ve toplum için model olan öğretmenlerin ahlaki olgunluk seviyeleri oldukça yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin ahlaklarını olumlu yönde etkileme, iyi bir model olma, saygılı ve sevecen olma konusunda yeterli donanıma sahip oldukları görülmektedir.

4.4 İlköğretim Öğretmenlerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Belli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırma kapsamında yanıtı aranan dördüncü alt problem öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeylerinin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, medeni

durumlarına, çocuk sayılarına, branşlarına ve mezuniyet durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu amaç kapsamında belirtilen değişkenlere ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Many Whitney-U testi sonuçları Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23

Öğretmenlerin Ahlaki Olgunluk Düzeylerini İfade Eden Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	η	\bar{X}	$\Sigma_{\text{sıra}}$	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	U	Z	p
Ahlaki Olgunluk Düzeyi	Kadın	199	288.14	186.18	37050.50	17150.50	-.803	.42
	Erkek	181	289.13	195.25	35339.50			

Tablo 23 incelendiğinde, öğretmenlerin ahlaki olgunluk puan ortalamalarında erkek öğretmenlerin ortalama puanı 289 iken; kadın öğretmenlerin ortalama puanının 288 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [U=17150.50; p>0,05]. Bu durum öğretmenlerin ahlaki olgunluğunu cinsiyetleri etkilememektedir.

Öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24

Öğretmenlerin Ahlaki Olgunluk Düzeylerini İfade Eden Puanlarının Mesleki Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Grup	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	X^2	SD	p	Anlamlı Fark
Ahlaki Olgunluk Düzeyi	A	1-5 Yıl	52	173.22	9.878	4	0.04	
	B	6-10 Yıl	100	172.44				
	C	11-15 Yıl	73	187.53				E-A
	D	16-20 Yıl	62	197.20				E-B
	E	20 Yıl ve Üzeri	93	217.45				E-C
	Toplam		380					

Tablo 24’de, öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeylerini puan ortalamalarının mesleki kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur [$(\chi^2(4)= 9.878; p<0,05)$].

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analiz verilerine göre mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri öğretmenlerin; hem 1-5 yıl, hem 6-10 yıl hem de 11-15 yıllık öğretmenlere göre istatistiksel anlamda 20 yıl ve üzeri öğretmenler lehinde anlamlı çıkmıştır. Bu sonuca dayanarak mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin ahlaki olgunluk seviyeleri de yüksek çıkmaktadır.

Öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Many Whitney-U testi sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Öğretmenlerin Ahlaki Olgunluk Düzeylerini İfade Eden Puanların Medeni Durum Değişkenine Göre Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Medeni Durum	η	\bar{X}	$\Sigma_{\text{sıra}}$	$x_{\text{sıra}}$	U	Z	p
Ahlaki Olgunluk Düzeyi	Evli	333	288.82	196.04	65280.50	5981.50	-2.616	.009
	Bekar	47	280.02	151.27	7109.50			

Tablo 25 incelendiğinde ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin evli öğretmenlerin ortalama puanı 288 iken, bekar öğretmenlerin ortalama puanları 280 olarak görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla non-parametrik Many Whitney-U testi yapılmıştır. Öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeylerinin medeni durum değişkeni açısından bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [U=5981.50; p<0,05]. Tablo istatistiki verilere bakıldığı zaman evli olan öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeyleri bekar olan öğretmenlere göre yüksektir. Evliliğin kişinin ahlaki olgunluk seviyesine olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir.

Öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeylerinin çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Öğretmenlerin Ahlaki Olgunluk Düzeylerini İfade Eden Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Grup	Çocuk Sayısı	n	X _{sıra}	X ²	SD	p	Anlamlı Fark
Ahlaki Olgunluk Düzeyi	A	0 Çocuk	44	152.81	8.14	2	.017	C-B
	B	1 Çocuk	92	149.58				
	C	2-3 Çocuk	201	181.43				
		Toplam	337					

Tablo 26 incelendiğinde, öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeyleri aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda öğretmenlerin çocuk sayıları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$\chi^2(2) = 8.14$; $p < 0,05$].

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analiz verilerine göre 2 ve üzeri çocuğu olan öğretmenlerin 1 çocuğu olan öğretmenlere göre istatistiksel anlamda 2-3 arası çocuğu olan öğretmenler lehinde anlamlı çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle bireylerin çocuk sayısı arttıkça ahlaki olgunluk düzeyleri de artmaktadır.

Öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeylerinin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Öğretmenlerin Ahlaki Olgunluk Düzeylerini İfade Eden Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Grup	Branş	n	$X_{sıra}$	X^2	SD	p	Anlamlı Fark
Ahlaki Olgunluk Düzeyi	A	Sınıf Öğretmeni	179	206.22	20.715	11	0.03	
	B	Türkçe	26	202.65				
	C	Matematik	29	192.55				A-F
	D	Fen ve Teknoloji	16	166.38				A-L
	E	Sosyal Bilgiler	13	188.38				B-F
	F	İngilizce	26	122.46				C-F
	G	Okul Öncesi	14	208.00				E-F
	H	Din Kültürü ve A.B.	13	214.54				G-F
	I	Görsel Sanatlar	12	163.42				H-F
	J	Rehberlik	10	170.20				K-F
	K	Beden Eğitimi	10	206.50				
	L	Diğer	32	153.14				
		Toplam		380				

Tablo 27 incelendiğinde, öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeyleri aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda öğretmenlerin branşları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$\chi^2(11)= 20.715$; $p < 0,05$].

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma

tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analiz verilerine göre sınıf öğretmenlerinin İngilizce ve diğer branş öğretmenlerine göre; Türkçe öğretmenlerinin İngilizce öğretmenlerine göre; Matematik öğretmenlerinin İngilizce öğretmenlerine göre; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin İngilizce öğretmenlerine göre; Okul Öncesi öğretmenlerinin İngilizce öğretmenlerine göre; din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin İngilizce öğretmenlerine göre; Beden Eğitimi öğretmenlerinin İngilizce öğretmenlerine göre fark anlamlı çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle İngilizce öğretmenlerinin ahlaki olgunluk düzeyleri diğer branş öğretmenlere göre daha geride olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeylerinin mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Öğretmenlerin Ahlaki Olgunluk Düzeylerini İfade Eden Puanlarınının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Grup	Mezuniyet Durumu	n	$X_{\text{sıra}}$	X^2	SD	p	Anlamlı Fark
Ahlaki Olgunluk Düzeyi	A	Ön Lisans	43	224.97	13.594	2	0.01	A-C B-C
	B	Lisans	280	194.12				
	C	Lisansüstü	57	146.73				
Toplam			380					

Tabloda 28 incelendiğinde, öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeyleri aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin mezuniyet durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda öğretmenlerin mezuniyet durumları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$\chi^2(2)= 13.594$; $p<0,05$].

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analiz verilerine göre ön lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlerine göre ön lisans mezunu lehine anlamlı çıkmıştır. Ayrıca lisans mezunu öğretmenlerin de lisansüstü mezunu öğretmenlerine göre lisans öğretmenleri lehine anlamlı fark saptanmıştır. Bu verilerden hareketle mesleki kıdemi en yüksek öğretmenler olan ön lisans mezunlarının ahlaki olgunluk seviyelerinin yüksek çıkmış olması yaş ile ahlaki olgunluk arasında doğru orantı olduğunu göstermektedir.

4.5 İlköğretim Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı İle Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırma kapsamında yanıtı aranan beşinci alt amaç öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inancı ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemektir. Bu amaç kapsamında belirtilen değişkenlere ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Tablo 29’da öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik duygusu ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Sperman çarpım momentler korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 29

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı ile Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki Sperman Çarpım Momentler Korelasyon Matrisi

Değişkenler	1	2
Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı	-	.42**
Ahlaki Olgunluk Düzeyi	.42**	-

$\eta = 380$, * $p < .01$

Tablo 29’da görüldüğü üzere ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inancı ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında toplam puanları arasında pozitif yönde manidar bir ilişki saptanmıştır [($r = .42$, $p < .01$)]. Buna göre $r = 0,42^{**}$ ile öğretmen karakter eğitimi yetkinlik inancı ahlaki olgunluk düzeyleri arasında orta düzeyde, anlamlı pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu da iyi bir karaktere eğitimi yetkinlik inancına sahip olan öğretmenlerin ahlaki olgunlarında iyi olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç

Bu araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inanç düzeylerini belirleme analizleri sonucunda ölçeğin iki alt boyutu değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda hem “Kişisel Yeterlik” hem de “Genel Yeterlik” alt boyutları puanlarının ortalama puanların üzerinde olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu konu üzerinde yapılan çalışmalarda Demirel (2009) öğretmenlerin karakter eğitimi konusunda algılarının olumlu yönde olduğunu ve öğrencilere model olma ve bu yolla öğrencilerin karakterlerini olumlu yönde etkileme konusunda yeterli donanıma sahip olduğunu belirtmiştir. Dönmez & Avcı (2011) ise öğretmenlerin karakter eğitimine ilişkin yetkinlik inançlarının çok yüksek olmasını, öğretmenlerin karakter eğitimindeki etkililiklerinin ve kendilerine olan güvenlerinin bir göstergesi olarak görmektedir.

2. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu da öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inancının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık göstermektedir. Demirel (2009) sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin yetkinlik inançları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediğini belirtirken; Dönmez & Avcı'da (2011) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin yetkinlik inançları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediğini çalışmalarında belirtmişlerdir. Ayrıca Milson ve Mehlig'in (2002) yaptığı araştırma karakter eğitimi yetkinlik inancı cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir.
3. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inancının mesleki kıdem değişkeni açısından incelendiğinde öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Karakter eğitimi yetkinlik inanç puanlarının birbirlerine çok yakın olduğu mesleki kıdem değerlerinde bir farkın olmaması öğretmenlik mesleğine giren herkesin yeterli yetkinliğe sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Demirel'in (2009) yaptığı çalışmada da sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin yetkinlik inançları mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark göstermemektedir.
4. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inancının medeni durum ve çocuk sayılarına göre incelenmesi sonucunda yetkinlik inancı ile medeni durum arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Çocuk sayılarına göre değerlendirildiğinde de anlamlı bir fark saptanamamıştır. Öğretmenin evli

veya bekar olması onun karakter eğitimi yetkinlik inancını etkilememektedir.

Aynı şekilde çocuk sayısı da karakter eğitimi yetkinlik inancını etkilememektedir.

5. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inancının branşlarına göre incelenmesi sonucunda anlamlı fark saptanmıştır. Buna göre sınıf öğretmenleri İngilizce öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerine göre; rehberlik öğretmenlerinin de Fen ve Teknoloji, İngilizce ve diğer branş öğretmenlerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Sonuçlardan hareketle sınıf ve rehber öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.
6. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inancının mezuniyet durumlarına göre yapılan incelemeler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Demirel'in (2009) yaptığı araştırmada da sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin yetkinlik inançları mezuniyet durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Dönmez & Avcı'da (2011) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin yetkinlik inançları mezuniyet durumuna göre anlamlı bir fark göstermediğini çalışmalarında belirtmişlerdir.
7. Öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeylerinin belirlemek için yapılan incelemeler sonucunda öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeylerinin ortalamasının üzerinde çıktığı görülmüştür.

8. Öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiği zaman anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu konu üzerine yapılan çalışmalarda C. Gilligan cinsiyetin ahlaki olgunluk düzeyi ile ilişkisi olmadığını vurgularken (Şengün 2008), Kohlberg ise; cinsiyetin bireylerin ahlaki olgunluk düzeylerini etkileyen önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Kaya & Aydın (2011) ise yaptıkları çalışma sonucunda erkek öğrencilerin ahlaki olgunluk puan ortalamalarını kız öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur.
9. Öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeylerinin mesleki kıdem değişkeni arasından yapılan incelemeler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Daha sonra yapılan analizler sonucunda 20 yıl ve üzeri öğretmenlerin; hem 1-5 yıl, hem 6-10 yıl hem de 11-15 yıllık öğretmenlere göre istatistiksel anlamda 20 yıl ve üzeri öğretmenler lehinde anlamlı çıkmıştır. Bu da öğretmenlerin meslekte belli bir zaman çalışmasının onların ahlaki olgunluk seviyelerinde olumlu katkılar sağladığı görülmektedir.
10. Öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeylerinin medeni durum değişkeni arasında yapılan incelemeler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. Evli olan öğretmenlerin bekar olan öğretmenlere göre ahlaki olgunluk düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Evli öğretmenlerin daha düzenli bir yaşam tarzlarının olması, sorumluluklarının artması bu sonucun çıkmasında etkili olmaktadır.

11. Öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeylerinin çocuk sayısı değişkenine göre yapılan incelemeler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. Buna göre 2 ve üzeri çocuğu olan öğretmenlerin 1 çocuğu olan öğretmenlere göre istatistiksel anlamda 2 ve üzeri arası çocuğu olan öğretmenler lehinde anlamlı çıkmıştır. Bu da öğretmenlerin çocuk sayısının artmasıyla daha rahat empati kurabildiğini ve ahlaki olgunluk seviyesinin de buna paralel arttığı şeklinde değerlendirilebilir.
12. Öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeylerinin branş değişkeni arasında yapılan incelemeler sonucunda istatistiksel anlamda bir fark bulunmuştur. Buna göre sınıf öğretmenlerinin İngilizce ve diğer seçeneğini seçen branş öğretmenlerine göre; Türkçe öğretmenlerinin İngilizce öğretmenlerine göre; Matematik öğretmenlerinin İngilizce öğretmenlerine göre; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin İngilizce öğretmenlerine göre; Okul Öncesi öğretmenlerinin İngilizce öğretmenlerine göre; din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin İngilizce öğretmenlerine göre; Beden Eğitimi öğretmenlerinin İngilizce öğretmenlerine göre fark anlamlı çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle ahlaki olgunluk düzeyi konusunda İngilizce öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre daha geride olduğu görülmektedir.
13. Öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeylerinin mezuniyet değişkeni arasında yapılan incelemeler sonucunda istatistiksel anlamda bir fark bulunmuştur. Buna göre ön lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlerine

göre ön lisans mezunu lehine anlamlı çıkmıştır. Ayrıca lisans mezunu öğretmenlerin de lisansüstü mezunu öğretmenlerine göre lisans öğretmenleri lehine anlamlı fark saptanmıştır. Bu durum yaş olarak daha büyük olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha yüksek bir ahlaki olgunluğa eriştiği ifade edilebilir.

14. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inancı ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan analizler sonucunda karakter eğitimi yetkinlik inancı ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasında toplam puanları arasında pozitif yönde manidar bir ilişki saptanmıştır. Buradan şu sonuca varılmaktadır ki iyi bir karaktere eğitimi yetkinlik inancına sahip öğretmenin ahlaki olgunluk düzeyi de yüksektir.

5.2 Öneriler

Bu bölümde uygulayıcılara ve araştırmacılara dönük önerilere yer verilmektedir.

5.2.1 Uygulayıcılara Öneriler

1. Araştırma sonuçlarına göre sınıf ve rehber öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inancı daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlardan hareketle eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarına karakter eğitimi ile ilgili dersler konulmalıdır. Böylece bütün branş öğretmenlerinin karakter eğitimi ile ilgili daha donanımlı mezun olmaları sağlanmış olacaktır.

2. Araştırma sonuçlarına göre mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Buda kıdemli öğretmenlerin ahlak eğitimini daha çok önemsediklerini ortaya koymuştur. Bu sebeple öğretmenler arası birlik ve beraberliğe önem verilerek, öğretmenlerin birbirinin tecrübelerinden istifade edebileceği organizasyonlar yapılmalıdır.
3. Araştırma sonuçlarına göre bazı branşlarda öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeyleri daha düşük çıktığı görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlere hizmet içi eğitim programları sunularak ahlaki olgunluk düzeylerinin yükseltilmesi sağlanabilir.

5.2.2 Araştırmacılara Öneriler

1. Yapılan bu çalışma ilköğretim okullarındaki öğretmenleri kapsamaktadır. Aynı çalışma ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerde de uygulanabilir.
2. Yapılan bu araştırma çalışmakta olan öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın kapsamı geliştirilerek öğretmen adayları üzerinde de uygulanabilir.
3. Yapılan bu araştırma nicel bir araştırmadır. Nicel verilerin yanında gözlem ve röportajlara dayalı nitel veriler de kullanılarak daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.

4. Araştırma sadece Eskişehir ili ile sınırlıdır. Ülke çapında bir araştırma yapılarak sonuçları değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, T. (2005). *Öz yeterlilik (self-efficacy) kavramı üzerine*.
(www.ogrenci.hacettepe.edu.tr/tacar/Egitimle/Oz_yeterlik_T.Acar)
- Acat, M.B. ve Aslan, M. (2011). Okulların Karakter Eğitimi Yetkinlik Ölçeği (OKEYÖ). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 7–27.
- Ada, S., Baysal, Z. N. ve Korucu, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlarla gösterdikleri tepkilerin karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 7-18.
- Akarsu, B. (1998). *Ahlak öğretileri - 1: Mutluluk ahlakı*. İstanbul: İnkılap Kitapevi Yayınları.
- Aktan, C. C. (2004). *Toplam ahlak*. İstanbul: Zaman Kitap.
- Antes, R. L. ve Nardini, M. L. (1994). Another view of school reform. *Counseling and Values*. 38(3), 215-223.
- Arthur, J. (2003). *Educating with character*. London: Routledge Falmer.
- Atıcı, M. (2000). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye’de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi*. (www.yok.gov.tr/egfak/meral.htm erişim tarihi: 28.12.2006).
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Aydın, M. (2003). Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121–144.
- Aydın, N. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik öz yeterlik inançları üzerine sınıf düzeyi, kıdem ve değer yönelimlerinin etkisi*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 571-606.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84,194–215.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi, gelişim, öğrenme ve ortam*. (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baykent, D. (2002). *Fen bilimleri eğitiminde öğrenci motivasyonunu artırma yoluyla karakter eğitimine geçiş süreçleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Berkowitz, M. W. ve Bier, M. C. (2005). What Works In Character Education. *Character Education Partnership*, St. Louis, USA.

Brannon, D. (2008). *Character education: It's a joint responsibility*. Kappa Delta Pi Record, 44(2) 62-65. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ799022).

Cebeci, A. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi derslerinde ahlâkî değerlerin eğitimi ve öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Close, F. (1997). The Fundamentals of Character Education. *Social Studies Review*, 37 (1), 93-94.

Çağatay, Ş. M. (2009). *Öğretmen görüşlerine göre karakter eğitiminde ve karakter gelişiminde okulun rolü*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Dönmez, C. ve Avcı, E. (2011). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine dair öz yeterlikleri. *Uluslar arası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(2).

Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79–96.

Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2011). *Karakter eğitimi el kitabı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Ercan, S. (2007). *Sınıf öğretmeninin bilimsel süreç becerileri düzeyleri ile fen bilgisi öz yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Erdem, H. (2003). *Ahlak felsefesi*. Konya. Hü-Er Yayınları.
- Erdoğan, Ç. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışları*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Gilbert, D. C. ve Levinson, D. J. (1957). Custodialism and humanism in mental hospital structure and in staff ideology, Greenblatt, M.(Ed), *The patient and the mental hospital* (s.20-34), IL.: The Free Pres.
- Gökçek, B. S. (2007). *5-6 yaş çocuklar için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tez, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gündoğdu, F. B. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında karakter eğitimi sorunu*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Güngör, E. (1995). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Güvenç, M. (2001). *Okullardaki rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlükler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Harak, E. T. (2006). *First-year self- report outcomes of a character education experiment with elementary students*. Unpublished Dissertation, University of Mryland, USA.
- Hökelekli, H. (2007). *Çocukta ahlak gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.

- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Kuşdil, M. E. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59–76
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M. ve Aydın, C. (2011). Üniversite öğrencilerinin dini inanç ve ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15-42.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye 'de Sosyal Bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Köknel, Ö. (2003). *Akıl ve düşünce gücü*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi
- Lickona, T. (1991). *Education for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational leadership*, 51,6-12.
- Lickona, T., Schaps, E. ve Lewis, C. (1996). *Eleven principles of effective character education*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- Lickona, T., Schaps, E. ve Lewis, C. (2003). *CEP's eleven principles of effective character education, character education partnership*. www.character.org
web

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milson, A. J. (2003). Theachers' sense of efficacy for the formation of students' character. *Journal of Research in Character Education*, 1(2), 89-106.
- Morrison, R. R. (2006). *The impact of character education programs on student discipline referrals in texas public schools*. Unpublished Dissertation, Texas A&M University, USA.
- Mutlu, S. (2003). *Öz yeterlilik, eşitlik duyarlılığı ve çalışma tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Neuman, W. L. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri. Nitel ve nicel yaklaşımlar*. İstanbul: Yayın odası Yayıncılık
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özbek, O. (2003). *Beden Eğitimi öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri ve bu ilkelere uyma düzeyleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özer, N. (1994). *Okul Öncesi dönemde ahlak gelişimi ve eğitim*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Pehlivan, İ. (2001). *Yönetsel mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Pieper, A. (1999). *Etiğe giriş*. (Çev.:V. Atayman / G. Sezer). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ryan, K. ve Bohlin, K. (1999). *Building character in scholls pratical ways to bring moral instruction to life*. San Francisco:Jossey-Bass.

- Schwartz, S. H. ve Bilsky, W. (1987). Toward a psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53,550-562.
- Sılay, N. (2010). *Yükseköğretimde karakter eğitiminin incelenmesi*. Yayınlanmış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım
- Soysal, M. (2010). *İlköğretimde 7-12 yaş arası çocuklarda ahlaki karakter özellikleri ve eğitimi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şahinkaya, N. (2008). *Türkiye Finlandiya sınıf öğretmenliği Matematik öğretimi programları, sınıf öğretmenleri adayları ile öğretmenlerin öz yetkinlik ve öğrenme öğretme süreçleri arasından karşılaştırılması*. Yayınlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şengün, M. ve Kaya, M. (2007). Ahlaki olgunluk ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24–25, 51–64.
- Şengün, M. (2008). *Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin bazı kişisel değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmış doktora tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Thapar, M. (2001). *What is values education?*
www.valueseducation.edu.au/verve/resources/values_education_programme_01213_online_FINAL.pdf.

- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A.W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve meslek doyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ulusoy, K. (2007). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tarih ve ahlak eğitimi ilişkisi üzerine görüşleri (Sakarya il örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5 (13), 155-177.
- Uysal, F. (2008). *Karakter eğitimi programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Üstünyer, F. (2009). *Karakter eğitimi ile ilgili eğitimci görüşleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yayla, A. (2005). Etik kavramının etik açıdan analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.2(1)
- Yıldırım, G. (2007). *İlköğretim düzeyinde bir karakter eğitimi programı model önerisi ve uygulaması*. Yayınlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, G. (2007). *Sınıf öğretmenleri adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin fen öğretimi öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına olan etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Yörükoglu, A. (2004). *Çocuk ruh sağlığı: Çocuğun kişilik gelişimi, eğitimi ve ruhsal sorunları*. İstanbul: Özgür Yayınları.

EKLER**EK 1. Anket Formu****İlköğretim Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançları İle Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Değerli Meslektaşım,

Bu veri toplama aracı; Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliğinde devam etmekte olan “İlköğretim Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançları İle Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu yüksek lisans tezi için gerekli verileri toplamaktır. Anketimiz üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinizi içeren maddeler, ikinci bölümde “Ahlaki Olgunluk Ölçeği” ve üçüncü bölümde “Karakter Eğitimi Yetkinlik Ölçeği” maddeleri yer almaktadır. Çalışmanın geçerli ve güvenilir olması için bütün maddelere cevap vermeniz gerekmektedir. Yardım ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Saygılarımızla...

Yard. Doç. Dr. İsmail Yüksel

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Gökay YÜKSEL
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans
Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER					
Bu bölümle sizinle ilgili kişisel bilgiler yer almaktadır. Size uygun olan seçeneğin işaretleyiniz.					
CİNSİYETİNİZ	<input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek				
MESLEKİ KIDEMİNİZ	<input type="checkbox"/> 1-5 Yıl <input type="checkbox"/> 6-10 Yıl <input type="checkbox"/> 11-15 Yıl	<input type="checkbox"/> 16-20 Yıl <input type="checkbox"/> 20 ve Üzeri			
MEDENİ DURUMUNUZ	<input type="checkbox"/> Evli <input type="checkbox"/> Bekar				
ÇOCUK SAYISI	<input type="checkbox"/> 0 Çocuk <input type="checkbox"/> 1 Çocuk <input type="checkbox"/> 2-3 Çocuk <input type="checkbox"/> 4-5 Çocuk				
BRANŞINIZ	<input type="checkbox"/> Sınıf Öğretmeni <input type="checkbox"/> Türkçe <input type="checkbox"/> Matematik <input type="checkbox"/> Fen ve Teknoloji	<input type="checkbox"/> Sosyal Bilgiler <input type="checkbox"/> İngilizce <input type="checkbox"/> Okul Öncesi <input type="checkbox"/> Din Kültürü ve A.B.	<input type="checkbox"/> Görsel Sanatlar <input type="checkbox"/> Bilişim ve Teknoloji <input type="checkbox"/> Müzik <input type="checkbox"/> Rehberlik	<input type="checkbox"/> Beden Eğitimi <input type="checkbox"/> Diğer.....	
MEZUNİYET DURUMUNUZ	<input type="checkbox"/> Ön Lisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans (Devam edenlerde kabul edilmektedir) <input type="checkbox"/> Doktora (Devam edenlerde kabul edilmektedir)				

Yönerge : Aşağıda ilköğretim öğretmenlerinin “Ahlaki Olgunluk ” ölçeği ile ilgili ifadelere yer verilmiştir Bu ifadelerden sizin için uygun olan seçeneği işaretleyiniz.					
Maddeler	Evet Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Çok Nadir	Hayır Hiçbir Zaman
1. İnsanları severim.					
2. Kötü davrandığımda vicdanım rahatsız olur.					
3. Çevremdeki insanlar bana güvenirlir.					
4. Bana yapılan kötülüğün intikamını alırım.					
5. Yardıma muhtaç insanlara yardım ederim					
6. Başkalarının mutlu olması için çaba gösteririm					
7. Başkalarıyla sık sık kavga ederim.					
8. Başkalarının bana yaptığı iyilikleri önemserim					
9. Hatalı davrandığım zaman özür dilerim.					
10. Başkalarının haklarına saygı gösteririm.					
11. Eşyalarımı başkalarıyla paylaşıyorum.					
12. Küçüklere sevgimi göstermekten çekinmem.					
13. Sabırlı bir kişiyim.					
14. Beni eleştirenlere karşı hoşgörülü davranırım.					
15. Çevremdekilerle alay ederim.					
16. Başkalarının saflığını, kendi çıkarlarım için kullanırım.					
17. Başkalarının mutluluğunu kıskanırım.					
18. Çıkarlarımı korumak için doğru olmayan yolları da denerim.					
19. Kötü davranışlarımı kontrol altında tutarım.					
20. Bana karşı saygısızlık yapanlara aynı şekilde davranmam.					
21. Duygularımı kontrol altında tutabilirim.					
22. Başkalarının hislerine karşı duyarlıyım.					
23. Tanıdığım birinin acı çektiğini duyduğumda ben de üzülürüm.					
24. Çevreyi temiz tutarım.					
25. Başkalarına iftira atmam.					
26. Kötü işlere ortak olmam.					
27. Başkalarının inançlarına saygı gösteririm.					
28. Doğaya zarar vermem.					
29. İnsanların gizli konuşmalarını merak eder, kulak kabartırım.					
30. Söz verdiğimde, sözümde dururum.					
31. Borçlarımı zamanında öderim.					
32. İnsanları incitmekten çekinirim.					
33. Kendi çıkarlarımı ön planda tutarım.					
34. Büyüklere saygılı davranırım.					
35. Doğruluk ve adaletten asla taviz vermem, adil bir kişiyim.					
36. Kibir ve gururdan sakınırım.					
37. Müstehcen (açık-saçık) yayınları okurum veya seyredirim.					
38. Cahil insanları aşağılarım.					
39. Alçak gönüllü birisiyim.					
40. Başkalarıyla olan problemlerime uzlaşma ve barış çerçevesinde çözüm ararım.					
41. Çevremdeki iyi insanları kendime örnek alırım.					
42. İsraftan kaçınırım.					
43. Sorumluluklarımı yerine getirmeye dikkat ederim.					
44. İnanmış değerleri yaşamaya çalışırım.					
45. Anne-babama karşı gelirim.					
46. Kendimi, başkalarının yerine koyarak onları anlamaya çalışırım.					
47. Büyüklerimin öğütlerini uygulamaya çalışırım.					
48. Kalp kırmamaya dikkat ederim.					
49. Kötülük yapanlara engel olmaya çalışırım.					
50. Kuskünleri barıştırmaya çalışırım.					
51. Zayıf ve güçsüzlere merhamet ederim					
52. Aşırı arzu ve isteklerime engel olmaya çalışırım.					
53. Davranışlarımda tutarlı ve dengeli olmaya çalışırım.					
54. Çevremdekilere anlayışlı ve hoşgörülü davranırım.					
55. Kimseye hakaret etmem.					

Maddeler	Evet Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Çok Nadir	Hayır Hiçbir Zaman
56. Başkalarının sırlarını öğrenmeye çalışmam.					
57. Davranışlarım hakkında düşünürüm ve yanlış davranışlarımı düzeltmeye çalışırım.					
58. İyice araştırmadan ve anlamadan karar vermem.					
59. Kesin ve doğru bilgilerle hareket ederim.					
60. Çevremdekilere ikramlarda bulunurum.					
61. Komşularım ile iyi geçinirim.					
62. İnsanların zayıflıklarından faydalanırım.					
63. Kendim için istediğim bir şeyi, başkası için de isterim.					
64. Kabalık yapmam.					
65. Çevremdekilere kötü adlar takarım.					
66. Şımarık birisiyim.					
Yönerge : Aşağıda ilköğretim öğretmenlerinin "Karakter Eğitimi Yetkinlik İnanıcı" ölçeği ile ilgili ifadelere yer verilmiştir. İfadelerin bulunduğu maddelerden sizin için uygun olan seçeneği işaretleyiniz.					
MADDELER	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Öğrencilerimle doğru ve yanlış meseleleri hakkında konuşma konusunda genellikle rahatımdır.					
2. Bir öğrenci evde olumsuz etkilere maruz kalıyorsa, bu çocuğun karakterini etkilemek için fazla bir şey yapabileceğime inanmıyorum					
3. Öğrencilerime iyi bir model olduğum konusunda kendime güveniyorum.					
4. Bir çocuğun daha nazik olmasında öğretmenlerin genellikle pek etkisi yoktur.					
5. Bir öğrenci başkalarına daha fazla saygı gösteriyorsa, bunun nedeni genellikle öğretmenlerin bu konuda etkin model olmalarıdır.					
6. Bir öğrencinin daha sorumlu olmasına nasıl yardım edebileceğim konusunda genellikle yetersizim					
7. Öğrencinin karakterinde olumlu değişimlere yol açabilecek stratejileri nasıl kullanacağımı biliyorum.					
8. Öğrencilerime dürüst olmayı öğretebileceğimden emin değilim.					
9. Eğer bir öğrenci sebatla çalışıyorsa, bu, sıklıkla öğretmeninin onu görevlerini yerine getirmesi konusunda ısrarla teşvik etmesindedir.					
10. Öğrencilere başkalarına saygılı olmaları gerektiğini anlatmaya zaman harcayan öğretmenler öğrencilerin sosyal etkileşimlerinde pek fazla değişiklik meydana gelmediğini görecektlerdir.					
11. Ebeveynleri tarafından yeterince yönlendirilen bir çocuğun karakter gelişimini olumlu yönde etkileyebilirim.					
12. Eğer ebeveynler çocuklarının daha sorumlu olduklarını fark ederlerse, bunun nedeni, büyük olasılıkla, bu özelliği öğretmenlerin okulda geliştirmeleridir.					
13. Saygılı olmayı teşvik eden öğretmenlere sahip olsalar da, bazı öğrenciler daha saygılı hâle gelmeyeceklerdir.					
14. Sürekli yalan söyleyen bir öğrencim olduğunda genellikle onu yalan söylememe konusunda ikna ederim.					
15. Eğer öğrenciler saygısızsa, bu genellikle öğretmenlerin başkalarına nasıl saygılı olunacağı konusunda yeterli model olmamalarındandır.					
16. Eğer sorumluluk çocuğun evinde desteklenmiyorsa öğretmenler bunu okulda kazandırmada çok az başarılı olacaktırlar.					
17. Genellikle bir öğrenciyi başkalarına saygı göstermenin önemli olduğuna ikna etmede zorlanırım.					
18. Eğer bir öğrenci daha merhametli hâle geliyorsa bu, genellikle öğretmenlerin şefkatli ve sıcak sınıf ortamları yaratmalarındandır.					
19. Öğrencilerin karakterini etkileyebilirim, çünkü iyi bir modelim.					
20. Öğrencilere "dürüst olmanın ne anlama geldiğinin" öğretilmesinin, öğrencilerin daha dürüst olmasıyla sonuçlanması pek muhtemel değildir.					
21. Bazen öğrencilerimin daha merhametli olmalarını sağlamak için ne yapacağımı bilmiyorum.					
22. Öğretmenler dürüst olmayan öğrenciler için suçlanamazlar.					
23. Öğrencilerimin karakterlerini geliştirmek için sürekli daha iyi yollar buluyorum.					
24. Okulda sorumluluğu teşvik eden öğretmenler öğrencilerin okul dışındaki sorumluluk düzeylerini de etkileyebilirler.					

Ek 2. İzin Belgesi

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.26.20.02.605.01 (172)
Konu : Uygulama İzni

13.04.2012* 06723

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 21.03.2012 tarih ve B.30.2.OGÜ.0.72.00.302.08.01/854-2119 sayılı yazıları.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzin ve Uygulamaya ait 07.03.2012 tarih ve 2012/13 sayılı Genelge.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gökay YÜKSEL'in "İlköğretim Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançları İle Alakali Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında ek listede bulunan ilimiz ilköğretim okullarında anket uygulaması yapabilmesi için izin talebi incelenmiştir.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulaması yapılması istenen ilimiz Odunpazarı ve Tepebaşı İlçelerinde bulunan ek listedeki ilköğretim okunda Nisan 2012 Mayıs 2012 tarihleri arasında eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde öğretmenlere anket uygulanması ilgi (b) genelge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Erdoğan AYATA
Millî Eğitim Müdürü

O L U R U
13/04/2012
İsmail KÜRECI
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek 3. Anket Uygulanan Okulların Listesi

Uygulama Yapılacak Okulların Listesi		
	KURUM ADI	KURUMUN BULUNDUĞU İLÇE
1	1.Hava İkmal Bakım Merkezi İlköğretim Okulu	ODUNPAZARI
2	23 Nisan İlköğretim Okulu	ODUNPAZARI
3	71 Evler İlköğretim Okulu	ODUNPAZARI
4	Adalet İlköğretim Okulu	ODUNPAZARI
5	Ahmet Sezer İlköğretim Okulu	ODUNPAZARI
6	Dr. Halil Akkurt İlköğretim Okulu	ODUNPAZARI
7	Kireç Sedat Buhuma İlköğretim Okulu	ODUNPAZARI
8	Porsuk İlköğretim Okulu	ODUNPAZARI
9	Mehmet Alı Yasin İlköğretim Okulu	ODUNPAZARI
10	Milli Zafer İlköğretim Okulu	ODUNPAZARI
11	Orgeneral Halil Sözer İlköğretim Okulu	ODUNPAZARI
12	Sami Sipahi İlköğretim Okulu	ODUNPAZARI
13	Şehit Serkan Özaydın İlköğretim Okulu	ODUNPAZARI
14	Şeker İlköğretim Okulu	ODUNPAZARI
15	Vali Sami Sönmez İlköğretim Okulu	ODUNPAZARI
16	Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu	ODUNPAZARI
17	Yunuskent Anaokulu	ODUNPAZARI
18	Ata İlköğretim Okulu	TEPEBAŞI
19	Atatürk İlköğretim Okulu	TEPEBAŞI
20	Barbaros İlköğretim Okulu	TEPEBAŞI
21	Cemalettin Sarar İlköğretim Okulu	TEPEBAŞI
22	Çukurhisar İlköğretim Okulu	TEPEBAŞI
23	İsmet Paşa İlköğretim Okulu	TEPEBAŞI
24	Kardeşler İlköğretim Okulu	TEPEBAŞI
25	Korgeneral Lütfü Akdemir İlköğretim Okulu	TEPEBAŞI
26	Mimar Sinan İlköğretim Okulu	TEPEBAŞI
27	Reşat Benli İlköğretim Okulu	TEPEBAŞI
28	Suzan Gürcanlı İlköğretim Okulu	TEPEBAŞI
29	Şehit İlker Karter İlköğretim Okulu	TEPEBAŞI
30	Şehit Piyade Astsb. Çvş. Soner Özübek İlköğretim Okulu	TEPEBAŞI
31	Ticaret Borsası İlköğretim Okulu	TEPEBAŞI
32	Tunalı İlköğretim Okulu	TEPEBAŞI
33	TOKİ Şehit Emre Bolat İlköğretim Okulu	TEPEBAŞI
34	Ülkü İlköğretim Okulu	TEPEBAŞI

İNCELENDİ

ASEL KIZILAY
 İlçe Müdürü

Sezayî KIZILAY
 İlçe Sekreteri

Ek 4. Halil Ekşi'nin İzin E- postası

Merhaba arkadaşım,
Memnuniyetle kullanabilirsin. Sadece son halini bana da göndermeni isterim.

Prof. Dr. Halil Ekşi
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Başkanı
Göztepe Kampüsü 34722
Kadıköy İSTANBUL
Tel: 0216 345 4705
Faks: 0216 338 80 60
e-posta: h.eksi70@gmail.com
URL: www.halileksi.com

From: gokay yuksel [mailto:gokemi6607@hotmail.com]
To: h.eksi70@gmail.com
Subject: FW: İZİN

Sayın Halil Ekşi Hocam. Ben Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlköğretim sınıf öğretmenliği bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. "İlköğretim Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançları İle Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezimde kullanmak üzere Milson ve Mehlig (2002) tarafından geliştirilip sizin Türkçeye uyarladığınız "Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançları Skalası (KEYİS)" nı tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Teşekkür ediyor iyi çalışmalar diliyorum.

Gökay YÜKSEL
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi

Ek 5. Mevlüt KAYA'nın İzin E- postası

Sayın Gökay Yüksel,
Tez çalışmalarınızda adı geçen ölçeği kullanabilirsiniz. Başarılar. M.Kaya

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: "gokay yuksel" <gokemi6607@hotmail.com>

Kime: mkaya@omu.edu.tr

Konu: İZİN

Sayın Mevlüt KAYA Hocam. Ben Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlköğretim sınıf öğretmenliği bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. " İlköğretim Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançları İle Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezimde kullanmak üzere sizin ve Mustafa ŞENGÜN'ün hazırlamış olduğu "Ahlaki Olgunluk Ölçeği'ni tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Teşekkür ediyor iyi çalışmalar diliyorum.

Gökay YÜKSEL
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi