Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Yetkinlik Duygusu Konusunda Bir Ölçme Aracına Doğru: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS) ve Türkçeye Uyarlanma Çalışması

Andrew J. MILSON, Yrd. Doç. Dr.

Baylor University Department of Curriculum & Instruction.

Halil EKŞİ, Dr.

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

Atıf/©– Milson, A. J. & Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusu konusunda bir ölçme aracına doğru: Karakter Eğitimi Yetkinlik Skalası (KEYİS) ve Türkçeye uyarlanma çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1* (4), 99-130.

Özet– *Öğretmenlerin karakter eğitimi konusundaki algılarını ölçmek için hazırlanan bir ölçme aracının geliştirilmesi, test edilmesi ve Türkçeye uyarlanmasının ele alınacağı bu makalede öğretmenlerin yetkinlik yapısının karakter eğitimiyle ilişkisi ayrıntılı olarak incelenmekte ve Amerika'da öğretmenler arasında yapılan iki araştırma ve Türkiye'de öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmanın sonuçları değerlendirilmektedir. Amerika'da yapılan araştırma sonuçları şunları ortaya koymaktadır: (i) Öğretmenler genellikle karakter eğitiminin yetkinlikleri ile ilgili olarak olumlu bir duyguya sahiptirler; ancak kendilerinin iyi karakterden yoksun öğrencilere karakter eğitimi sağlama yetenekleri konusunda kuşku duymaktadırlar. (ii) İlköğretim öğretmenleri lise öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde bir karakter eğitimi yetkinliliği inancına sahiptirler. (iii) Personel geliştirme eğitimi ve karakter eğitimi konferansları öğretmenlerin karakter eğitiminin yetkinliği duyguları üzerinde olumlu bir etki yapmaktadır; ancak üniversiteye dayalı kurs çalışması öğretmen verimliliğinde önemli bir artış sağlamamaktadır. Türkçe uyarlanma çalışması ise ölçeğin gerekli istatistiki yeterlilikleri taşıdığını ortaya koymaktadır. Makalenin sonunda ise bu sonuçlar tartışılmakta ve öğretmenlere yönelik önerilerde bulunulmaktadır.*

Anahtar Kelimeler– *Karakter Eğitimi, Öğretmen Yetkinliği, Ölçek Geliştirme.*

Platon'dan Aristo'ya, Kant ve Dewey'e kadar bir çok filozof toplumda karakter eğitiminin oynadığı hayatî rol üzerinde fikir üretmişlerdir (Heslep, 1995). Karakter eğitimi Amerika Birleşik Devletleri tarihi boyunca okulların hayatî bir amacı olarak görülmüştür (McClellan, 1992). Ancak Amerika'da, 1960'lar ve 1970'ler boyunca, yirminci yüzyılın ilk döneminde yaygın olan didaktik karakter eğitimi formları yerine *değerlerin ortaya çıkarılması* (*values clarification*) yaklaşımı öne çıkmıştır (örneğin Raths ve ark., 1966). Bu yaklaşım insanların değer karmaşası çektikleri ve bunun sonucu olarak da lâkaytlık ve kaprisliliğin yayıldığı öngörüsüne dayandırılmaktadır (Kirschenbaum, 1977). Değerlerin ortaya çıkarılmasının bireylerin bir değerleme süreci uygulama konusunda eğitilmesi yoluyla değer karmaşasının azaltılmasına yönelik bir müdahale olması amaçlanmaktadır (Kirschenbaum, 1977). Bu değerleme süreci bireyin başkalarının değerlerini zorla kabul ettirmeye maruz kalmaksızın kendi değerlerini netleştirmesine imkân sağlamaktadır.

1980'ler ve 1990'lar boyunca, değerlerin açıklığa kavuşturulması yaklaşımını ahlâksal olarak göreceli ve nihaî olarak da karakter gelişimi hedefi için zararlı gören bazı Amerikan eğitimcileri, karakter eğitimine dönüşü savunmaya başladı (Bennett, 1991; Lickona, 1991; Ryan, 1986; Wynne, 1991). Karakter eğitimi yaygın olarak öğrencilerde temel etik değerleri anlama, onlara bağlılık ve bu değerlere göre davranma eğilimini geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Karakter eğitimi taraftarları iyi karakterin, (değerleri) ortaya çıkarma etkinlikleri temelinde ya da daha kötüsü *gizli müfredat* yoluyla değil, açıkça öğretilmesi gerektiğini savunurlar.

Örneğin Ryan (1986: 232) bu konuda şöyle der: *Uyarılar dikkatli kullanılmalı ve asla açıklama amacından uzaklaşmamalıdır. Yine de öğretmenlerin gençlerin en iyi dürtülerine hitap etmesi ve onları özgün bir yönde hareket etmeye zorlaması gereken zamanlar vardır*. Karakter eğitiminin savunucularından meşhur William Bennett (1991: 133) ise şu görüşü dile getirmektedir: Eğer *çocuklarımızın en çok imrendiğimiz karakter özelliklerine sahip olmasını istiyorsak, onlara bu özelliklerin neler olduğunu öğretmeliyiz*. Karakter eğitimi savunucuları öğretmenlerin ve okulların yıllardır karakter eğitimi yükümlülüklerini yerine getirmekten kaytardıklarını ve okullarda karaktere ilgi gösterilmemesinin gençlerde şiddet, uyuşturucu kullanımı, ergen hamileliliği (*teen pregnancy*) ve benzeri sorumsuz ve saygısız davranışların yayılması şeklinde tezahür eden ahlâkî bir yozlaşmaya neden olduğunu iddia ederler.

Karakter eğitimi (dönüş) çağrısı Amerika Birleşik Devletleri federal hükûmetinden (National Character Counts Week, 1994), birçok eyalet hükümetinden (Greenawalt, 1996; Nielsen, 1998) ve *Association for Supervision and Curriculum Development* (ASCD), *National School Boards Association (NSBA), National Association of Secondary School Principals (NASSP), National Association for the Education of Young Children (NAEYC), National Council for the Social Studies (NCSS)* ve *National Education Association (NEA)* gibi bazı profesyonel eğitim kurumlarından destek görmektedir (Haynes ve ark., 1997; Vessels, 1998). Ancak karakter eğitiminde daha doğrudan yaklaşımlara dönüş teklifleri öğretmenlere olağanüstü bir sorumluluk yüklemektedir. Pozitif rol modelleri olmak, müfredat çerçevesi içinde ahlâkî konularda düşünme fırsatları sağlamak, ahlâka uygun bir sınıf iklimi yaratmak ve öğrencilere sınıf dışında hizmet programları, klüpler ve danışmanlık yoluyla iyi karakter pratiği yapma fırsatları sağlamak bu sorumluluklar arasındadır (DeRoche & Williams, 1998; Lickona, 1991; Ryan & Bohlin, 1999; Wiley, 1998; Wynne, 1997).

Son zamanlarda yapılan araştırmalar, öğretmen yetiştiren kurumların öğretmenlerin karakter eğitimine hazırlanmasını desteklediklerini göstermektedir (Jones, Ryan & Bohlin, 1998; Milson, 2000a). Ancak müfredat ve bu görevi gerçekleştirme metotları konusunda pek ittifak yoktur. Üstelik öğretmen eğitim programlarının bu konuyu gündemlerine dahi almadıkları konusunda kanıtlar bulunmaktadır (CAEC/CEP, 1999; Jones, Ryan & Bohlin, 1998; Williams & Schaps, 1999). Ancak karakter eğitimciliği konusunda öğretmenlere yönelik yüksek beklentilerle onların bu rol için aldıkları eğitim miktarı arasında bir uyumsuzluk bulunmaktadır. Jones, Ryan ve Bohlin (1988: 17) Amerika Birleşik Devletlerindeki öğretmen eğitim programlarına ilişkin bir araştırmada şunu tespit etmişlerdir: *Karakter eğitimine yönelik yaygın desteğe rağmen (...) bu konu hâlen öğretmen eğitimi müfredatında yüksek önceliğe sahip değildir.* Bu bulgunun dikkat çekici bir istisnası, karakter hedeflerini misyonlarının bir parçası olarak gördüğünü bildiren kurumlardır. Dinî eğilimli bu kurumlar, kabul şartları, onur kuralları, ritüeller ve seremoniler, kamuya hizmet projeleri ve öğrenci yönetim programları gibi karakteri vurgulayan özel programlar ortaya koymuşlardır.

Thornton'un (1991) sosyal bilgiler öğretmenini müfredat-eğitim bekçisi olarak görme nosyonu karakter eğitimi için de çok uygundur. Gençlerde karakter gelişimi hemen ya da kolayca ölçülebilecek sonuçlar vermesi pek muhtemel olmayan karmaşık bir süreçtir. Bazı öğretmenler, öğrenciler arasında

pek değişim gözlemleyemediklerinde karakter eğitimine kapıları kolaylıkla kapatabilecekleri gibi, bu gibi çabaların önemi konusunda da kuşku duymaya başlayacaklardır. Berkowitz'in (1999: 22) dikkat çektiği gibi, her ne kadar bazı öğretmenler karakter eğitimcisi olmak için doğal bir eğilime sahip olsalar da diğerleri *bütün projeyi hoş olmayan bir konsept olarak görmektedirler* ve *karakter eğitimcisi olmak için gerekli bilgi ve motivasyondan yoksundurlar*. Karakter eğitimi öğretmenlerinden diğer öğretim dallarına göre çok daha fazla motivasyon, azim ve sebat istenmektedir. Karakter eğitiminde görevli öğretmenlerin eğitiminin etkili hâle gelmesi için, öğretmenlerin karakter eğitimi görevini başarma yeteneklerini nasıl algıladıklarını anlamak önemlidir. Bu anlayış öğretmenlerin karakter eğitimiyle ilgili bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine ve daha da önemlisi bu alanda başarı için hayatî önem taşıyan motivasyon, azim ve sebatın oluşturulmasına yönelik bir öğretmen eğitimi kılavuzu olarak hizmet edebilir.

Öğretmenin Yetkinliği

Öğretmen yetkinliğinin oluşturulması öğretmenlerin kendi yeteneklerine ve istenen sonuçları başarma kapasitelerine inanmalarını sağlamada geniş ölçüde kullanılmaktadır. Öğretmenin yetkinliği Rotter'in (1966) sosyal öğrenme teorisi ile Bandura'nın (1977) sosyal biliş teorisinin kombinasyonundan türetilmiştir. 1970'li yıllar boyunca, *Rand Corporation* araştırmacıları (Armor ve ark., 1976), Rotter'in (1966) denetim odağı (*locus of control*) nosyonunu öğretim ortamlarında değerlendirdiler. Bu araştırmada öğretmenlerin, sonuçlardaki denetimlerini iç güdümlümü veya dış güdümlü değerlendirdikleri incelenmiştir.. İçsel-dışsal denetim odağı ayırımı iki madde ile ölçülmektedir: *i) Öğrencinin motivasyonu ve performansı kendi ev ortamına bağlı olduğundan bir öğretmen fiilen çok şey yapamaz* ve *ii) Eğer gerçekten sıkı çalışırsam, en güç ya da motivasyonsuz öğrencileri bile düzeltebilirim*. Birinci ifadeye katılan öğretmenler çabalarının evin, ailenin, yerel toplumun, yaşıtların, medyanın ve benzerlerinin etkileri gibi, kendileri dışındaki güçler tarafından baltalandığına inandıklarını göstererek bir dışsal denetim odağı düşüncesi sergilerler. Hâlbuki ikinci ifadeye katılan öğretmenler bu dışsal etkileri yenme yeteneklerine güvenen bir içsel denetim odağı düşüncesi sergilemektedirler.

Denetim odağı ölçme araçları, öğretmenin yetkinlik yapısının temelini değerlendirirken, daha sonraki araştırmaların çoğunluğu Bandura'nın (1977) sosyal biliş teorisinden türetilmektedir. Bandura, hem öz-yetkinliği hem de

sonuç beklentisini gelecekteki davranışın motivasyonunu oluşturan ve bu davranış biçimini yordayan iki hayatî bileşik olarak saptamıştır. Öz-yetkinlik bireyin kendisindeki istenen sonuçları üretecek bir tarzda eylem gerçekleştirme yeteneğine olan inancını ifade etmektedir. Bir başka şekilde ifade edersek, kişinin verili şartlarda yeterlilik duygusunu içermektedir. Sonuç beklentileri bir bireyin eylemlerinin olası sonuçlarına ilişkin öngörülerini ifade etmektedir. Gibson ve Dembo (1984), Bandura'nın teorisinin yola çıkarak denetim odağı merkezli bir öğretmen yetkinlik ölçeği geliştirdiler. Otuz maddelik bir *Öğretmen Yetkinlik Ölçeği* (ÖYÖ) geliştirdiler ve bu ölçme aracının öğretmen yetkinliğinin iki unsurunu ortaya çıkardığını ileri sürdüler: *Öğretmenin Kişisel Yetkinliği* (ÖKY) ve *Öğrenmenin Genel Yetkinliği* (ÖGY). Gibson ve Dembo (1984) ÖKY'nin Bandura'nın bir öğretmenin, öğretmen olarak kendi yetenekleri hakkındaki inancını ifade eden öz- yetkinlik nosyonu ile bağlantılı olduğunu ve ÖGY'nin ise bir tür Bandura'nın sonuç beklentisi formu olduğunu çünkü, öğretmenin *ortamın kontrol edilebileceği derece, yani öğrencilerin aile arka plânı, IQ ve okul şartları gibi verili faktörler karşısında hangi ölçüde eğitilebileceği* hakkındaki inancını ifade ettiğinden bahsetmektedirler (Gibson & Dembo, 1984: 570). Bu nedenle, bir öğretmenin yetkinlik inancı kişisel etki algılamalarıyla sınıf dışındaki faktörlerin etkisi algılamalarının kombinasyonu olarak ifade edilebilir.

Araştırmacılar bir dizi çalışma yoluyla; öğretmenin yetkinlik duygusunun, onun şevki, azmi, çabası, hedefleri, plânlaması, örgütlemesi, yeni fikirlere açıklığı, yeni metotları deneme istekliliği, engeller karşısında sebatı, sorunlu öğrenci karşısında esneklik ve belki de en önemlisi öğretmenin öğretim mesleğinde kalma olasılığı üzerinde etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Üstelik öğretmen yetkinliğinin öğrencinin başarısını, motivasyonunu ve kendisinin yetkinliği inancını etkilediği belirlenmiştir. Ancak öğretmen yetkinliğinin ölçülmesi sorunludur ve tartışma konusudur.

Araştırmacılar, özellikle iki faktörlü yapı, maddelerin içsel-dışsal oryantasyonu, maddelerde olumlu/olumsuz ifadelerin kullanılması ve maddelerinde tanımlanan öğretim görevlerinin spesifik olmaktan uzak olması gibi ÖYÖ ile ilgili sorunlara dikkat çekmişlerdir. Guskey ve Passaro (1994) maddelerinin içsel ya da dışsal oryantasyonlu olmasının ÖYÖ üzerindeki etkilerini araştırdılar. İçsel oryantasyonlu maddeler birinci şahıstan söz eden "*Ben*" özneli maddelerdi ve ÖKY'yi ölçmek için tasarlanmıştı. Buna karşın dışsal oryantasyonlu maddeler üçüncü şahıs öznesi olan *öğretmenler*e yer veriyordu ve

ÖGY'yi ölçmek için tasarlanmıştı. Bundan şu sonuca vardılar: *Daha önceki araştırmaların aksine, kişisel yetkinlik ve öğretmen yetkinliğine atıfta bulunan bu iki boyut arasında bir fark bulunduğunu gösteren herhangi bir kanıt bulamadık. Bizim sonuçlarımız farkın dışsala karşı içsel farklılığı olduğunu göstermektedir. Araştırdığımız öğretmenler öğrencileri etkileme kişisel yetenekleri ile genel olarak öğretmenlerin potansiyeli arasında bir ayrım yapmamaktadırlar* (Guskey & Passaro, 1994: 636-637). Hâlbuki Deemer ve Minke (1999), Guskey ve Passaro'nun araştırmasının maddelerin olumlu ya da olumsuz oryantasyonlu olmasının ÖYÖ'nin faktör yapısını ön yargılı hâle getirip getirmediğini dikkate almadığını ileri sürmüşlerdir. Bu araştırmacılar orijinal ÖYÖ maddelerini içsel ve dışsal etkilerin öğretim üzerindeki hem olumlu hem de olumsuz oryantasyonu yansıtacak şekilde yeniden revize etikleri bir araştırma gerçekleştirdiler. Bulgularına dayalı olarak Deemer ve Minke (1999: 8) şu sonuca vardılar: *ÖYÖ ile ölçülen hâliyle, öğretmen yetkinliği aslında tek boyutludur. Yani şaşırtıcı ifade yöntemi kullanılmadığında, bu maddeler temelde kişisel öğretim yetkinliği faktörüne benzer bir içsel boyutu kullanıyor gibi görünmektedir.*

Öğretmen yetkinliği yapılarında dikkat çeken bir başka faktör ise yapıların ölçmeye çalıştıkları spesifiklik düzeyidir. Bandura (1997) öğretmen yetkinliğinin öğretme görevine ve derse özgü olduğunu ileri sürmüştür. Örneğin bir öğretmen gramer öğretirken yetkin hissedebilir, ama matematik öğretirken aynı yetkinliği duymayabilir. Ayrıca bir matematik öğretmeni cebir öğretirken kendine güven duyabilir ama aritmetik öğretirken aynı güveni duymayabilir. Deemer ve Minke (1999: 9) ÖYÖ'nin *yetkinlik değerlendirmelerini konteksten soyutlama ve spesifik öğretim görevleriyle yakın ilişkiden yoksun olma* eğilimi gösteren global bir ölçme aracı olmakla eleştirmişler; ayrıca *öğretmenlerin spesifik öğretim alanlarındaki algılamalarını ayrı ayrı değerlendiren ölçme araçlarının yetkinlik değerlendirmesindeki farklılıkları ortaya koyması ve yetkinlik algılamalarının tahmin gücünü artırmalarının beklenebileceğini* ileri sürmüşlerdir. Fen öğretimi (Riggs & Enochs, 1990; Ritter, Bone & Ruba, 2001), özel eğitim (Coladarci & Breton, 1997; Brownell & Pajares, 1999) ve bilgisayar eğitimi (Milbrath & Kinzie, 2000; Ross, Hogaboam-Gray & Hanay, 2001) gibi, konteks-spesifik maksatlar için birkaç değiştirilmiş ÖYÖ versiyonu kullanılmıştır. Bu araştırmaların sonuçları karışık olmakla birlikte, bazı değişiklik yapılan ölçme araçları, özellikle Riggs ve Enoch'un (1990) Fen Öğretimi Yetkinlik İnancı Skalası (*Science Teaching Efficacy Belief Instrument* [*STEBI*]), öğretmenin yetkinlik inancını spesifik bir alanda daha geçerli bir

şekilde ölçmektedir (Pajares, 1997; Bandura, 1997; Deemer & Minke, 1999).

Guskey ve Passaro (1994), Pajares (1997) ve Deemer ve Minke (1999) tarafından yapılan araştırmalar ile Woolfolk ve Hoy (1990), Henson, Kogan ve Vacha-Haase (2001) tarafından yapılan araştırmalar, ÖYÖ'nin Gibson ve Dembo (1984) tarafından tasarlandığı şekliyle kullanımının sorgulanması sonucunu doğurmuştur. Bir bütün olarak bu araştırmalar ÖGY'nin, Gibson ve Dembo'nun (1984) ileri sürdüğü gibi sonuç beklentisiyle ilişkili olmadığını ve maddelerin içsel-dışsal oryantasyonlarıyla bağlantılı olarak olumlu ya da olumsuz şekilde ifade edilmelerinin ÖYÖ ve öğretmen yetkinlik yapısını kullanan önceki araştırmaların sonuçlarını değiştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu yapı geçerlilik araştırmasının ÖYÖ üzerinde yapıldığının ve yakın dönem araştırmacıların hem dışsal hem de içsel oryantasyonlu, olumlu ve olumsuz ifadeler içeren konteks-spesifik araçların öğretmen yetkinliğinin daha iyi ölçümü sonuçlarını doğurmasının büyük olasılık olduğunu gösterdiğinin vurgulanması gerekir.

Öğretmen Yetkinliği ve Karakter Eğitimi

Öğretmen yetkinliği yapısının karakter eğitimi ile ilişkisi açıktır. Karakter eğitiminin etkili olabilmesi için öğretmenin mutlaka öğrencilerin karakterini etkileme yeteneğine inanması, aynı zamanda da genel olarak öğretmenlerin sınıf dışından gelen olumsuz etkileri başedebilme yeteneğine inanması gerekmektedir. Karakter eğitimi literatürü bir çok öğretmenin bu inançtan yoksun olduğunu göstermektedir (Lickona, 1993; Ryan & Bohlin, 1999; Berkowitz, 1999). Milson ve Mehlig (2001) *Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası*nı- KEYİS (*Character Education Efficacy Belief Instrument* [*CEEBI*]) geliştirerek öğretmenin yetkinliğini yapılarını karakter eğitimine ilk kez uygulamışlardır. Karakter eğitimi savunucularının sıklıkla ileri sürdüklerinin aksine Milson ve Mehlig (2002: 52) ilköğretim öğretmenlerinin karakter eğitiminde, hem *Kişisel Öğretim Yetkinliği* (KÖY) hem de *Genel Öğretim Yetkinliği* (*GÖY*) bakımından yüksek düzeyler sergilediklerini buldular ve bundan şu sonucu çıkardılar: *İlköğretim öğretmenleri rol-model olarak hizmet etme, doğru ve yanlışı öğrencileriyle tartışma ve öğrencinin karakterinde olumlu değişimlere yol açabilecek stratejiler kullanma yeteneklerine güvenmektedirler. Ayrıca dürüstlük, sorumluluk, nezaket, şefkat ve saygı gibi özellikleri güçlendirebileceklerine inanmaktadırlar.* Ancak Milson ve Mehlig (2002: 52) katılımcıların yetkinlik inançlarında sergiledikleri potansiyel bir çelişkiye de dikkat çekmektedirler. Onlara göre; *Öğretmenler belli karakter sorunları*

olan öğrencilerini yeniden yönlendirme yetenekleri konusunda kendilerine daha az güveniyor görünmektedirler. Bir başka deyişle öğretmenler karakter rehberliğine en çok ihtiyaç duyan öğrencileri eğitirken kendilerini daha az yetkin hissetmektedirler. Öğretmenlerin karakter eğitimi için sergiledikleri global yetkinlik duygusunun eğitimini yaptığı öğrenci türü ne olursa olsun geçerli olup olmadığını sorgulamamız gerekir. Milson ve Mehlig (2002) ayrıca çeşitli öğretmen niteliklerinin karakter eğitiminde öğretmenin yetkinliği üzerindeki etkilerini inceleyerek yaş, eğitim düzeyi, öğretilen sınıfın kaçıncı sınıf olduğu, öğretim tecrübesi gibi şartların önemli bir etkisinin olmadığına üzerinde çalışmışlar; ancak üniversite eğitimini özel, dini bağlantılı kolej ya da üniversitelerden alan öğretmenlerin, kamu ya da seküler özel öğretim kurumlarından alanlara nazaran, karakter eğitiminde daha büyük bir yetkinlik duygusuna sahip olma eğilimi gösterdiklerini belirlemişlerdir. Aşağıda sırayla KEYİS'in geliştirilmesi, Amerika'da öğretmenler arasında yapılan iki araştırma ve Türkiye'de öğretmenler üzerinde yapılan adaptasyon çalışmasının sonuçları bahsedilecektir.

Ölçek

Milson ve Mehlig (2001) tarafından geliştirilmiş olan KEYİS, öğretmenlerin karakter eğitimindeki yetkinlik duygusunu ölçmek üzere tasarlanmıştır. KEYİS, katılımcının beş seçenekli Likert ölçeği üzerinde cevaplandıracağı 24 maddeden oluşmaktadır. Maddeler ÖYÖ'nin iki boyutunu ölçmek üzere tasarlanmıştır: *Kişisel Öğretim Yetkinliği* (KÖY) hem de *Genel Öğretim Yetkinliği* (*GÖY*) (Gibson & Dembo, 1984). Gibson ve Dembo'nun orijinal ÖGY maddeleri, öğretmenlerin karakter eğitiminde kendi yetenekleri hakkında 12 KEYİS maddesi oluşturmak üzere yeniden gözden geçirilmiştir. Bu maddelerde 1. tekil şahıs kullanılmaktadır. Gibson ve Dembo'nun ÖYÖ'de yer alan ve genel olarak öğretmenlerin, öğrencilerin aile arka plânı ve ev ortamı gibi dışsal faktörler üzerinde etki yapma yeteneği hakkındaki inançlarını araştırmak için tasarlanan on iki madde yeniden düzenlenmiştir. Bu maddelerde üçüncü tekil şahıs ile, *öğretmenler* kastedilmektedir.

Son araştırmalar KEYİS gibi konteks-spesifik yetkinlik çlçme araçlarınıın daha az kontekse uydurulmuş ÖYÖ'lerden daha geçerli yetkinlik değerlendirmesi ölçümleri sağladığını göstermektedir (Pajares, 1997; Bandura, 1997; Deemer & Minke, 1999). KÖY ile GÖY arasındaki .648'lik bir korelasyon katsayısı iki boyut arasında orta düzey bir ilşkinin var olduğunu göstermektedir. İki ölçütte benzer yapıları ölçtüğünden, ölçütler arasındaki bir derece paralellik olması beklenebilir; ancak bu orta düzey paralellik aynı zaman-

da her iki ölçütün de, yetkinliğin farklı yönlerini ölçtüğünü göstermektedir. İki ölçütün her birinin güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach'ın içtutarlılık katsayısı hesağlanmıştır. KÖY için güvenilirlik katsayısının (a = .8286) ve GÖY için (a = .6121) olması bu alt boyutların güvenilirliğini göstermektedir (Glass & Hopkins, 1996).

Birinci Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırma için katılımcıların seçildiği popülasyon Ortabatı Amerika'da büyük bir eğitim bölgesi idi. Buranın seçilmesinin temel nedeni büyüklüğü ve popülasyonun çeşitliliğine sahip olması idi. Bu örneklem seçilmesinin ilk adımı bölge eğitim müdürlüğünden bölgedeki ilköğretim okullarının bir listesinin istenmesiydi. Bu listede her bir okuldaki sertifikalı personel sayısı ve müdürlerin isimleri yer alıyordu. 36 okuldan her biri için, müdüre yazılmış bir üst mektup ve okuldaki sertifikalı öğretmenlerin sayısınca araştırma formundan oluşan bir paket hazırlandı. bölge eğitim müdürlüğünün talebi üzerine, paketler bölge müdürlüğüne teslim edildi. Okullara paketleri onlar dağıttılar. Üst mektupta müdürden her bir öğretmenin posta kutusuna anket formlarından birer tane bırakması istendi. Öğretmenlere yazılan üst mektupta ise anket formunu doldurup bir zarf içinde okul müdürlüğüne iade etmeleri istendi. Daha sonra bu paketler bölge müdürlüğüne teslim edildi, oradan da araştırmacılara ulaştırıldı. Hazırlanan 36 paketten 20'si geri döndü. Geri dönen 20 paket 270'i tamamlanmış 767 anket formu içeriyordu.

İdeal olarak; biz anket formlarını doğrudan ilçeden seçilen öğretmen katılımcı grubuna göndermeyi tercih ederdik. Ancak bölge eğitim müdürlüğü yukarıda izah edilen dağıtım metodunu uygun gördü. Bu prosedür; okullarda danışmanlar ve yöneticiler gibi hedef nüfusumuz arasında olmayan diplomalı personel de bulunduğu için, tam cevap verme oranını hesaplama yeteneğimizi sınırladı. Bu nedenle her bir okul için oluşturulan anket formu sayısı anket formu alan öğretmenlerin sayısından fazla idi. Ayrıca bütün okulların anket formunu öğretmenlerine dağıttığından da emin olamazdık. Ancak demografik bilgiler formundaki cevaplarına dayalı olarak öğretmen olmayan katılımcıları belirleyebildik ve hedef katılımcı olmayan bu kişileri data analizinden dışladık. Geri dönen paketlerin sahibi olan okullara dağıtılan anket formu sayısına dayalı olarak yüzde 35,20'lik bir cevap verme oranı hesapladık.

Bir ön yargı olasılığını belirlemek için, katılımcıların karakteristiklerini bölgedeki öğretmen nüfusunun karakteristikleriyle karşılaştırdık. Katılımcıların

demografik karakteristikleri bölge düzeyindeki bilgilerle oldukça uyumluydu ve onları temsil edebilecek nitelikteydi. Örneklemle bölge nüfusu arasında görülen cinsiyet temsili farklılığını örneklemimizin tamamen orantısız biçimde bayan ilkokul öğretmenlerinden oluşmasına bağladık. 254 katılımcı ortalama 15,98 yıllarını eğitimde harcadıklarını (SD= 10,23), bunun ortalama 9,17 yılını mevcut sınıf düzeyinde geçirdiklerini (SD= 8,35) bildirdiler.

Birinci Araştırmanın Sonuçları

Öğretmenlerin KEYİS'e verdikleri cevaplar karakter eğitimi hakkında hem KÖY hem de GÖY düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ortalama toplam puanlar KÖY alt boyutunda 48,58 (SD= 5,44) ve GÖY alt boyutunda 45,34 (SD= 4,17), muhtemel puan ranjı (12-60) dikkate alındığında yüksektir. Her bir maddede mümkün olan en yüksek puanın 5,00 olduğu dikkate alındığında, 12 PTE maddesinin altısı ve 12 GTE maddesinin beşi ortalama 4,00'ün üzerinde puanlar almış demektir. Yalnızca 13 madde 3,00'ın altında bir puan almıştır.

En fazla olumlu sonuç toplayan KÖY maddeleri; 3. madde *Öğrencilerime iyi bir model olduğum konusunda kendime güveniyorum* ve 1. madde *Öğrencilerimle doğru ve yanlış meseleleri hakkında konuşma konusunda genellikle rahatımdır* oldu. Benzer şekilde öğretmenlerin büyük bir kısmı (% 92,8) 6. madde olan; *Bir öğrencinin daha sorumlu olmasına nasıl yardım edebileceğim konusunda genellikle yetersizim* maddesine katılmamış ya da kesinlikle Katılmamışlardır. 14. madde olan; *Sürekli yalan söyleyen bir öğrencim olduğunda genellikle onu yalan söylememe konusunda ikna ederim* öğretmenler için sorun oluşturan bir KÖY maddesi olmuştur. Öğretmenlerden bir çoğu (% 37,9) *Kararsızım* seçeneğini işaretlerken, oldukça büyük bir yüzdesi ise (% 23,4) bu ifadeye katılmamıştır.

GÖY maddelerine verilen cevapların dağılımı da benzer bir yüksek yetkinlik örüntüsü göstermektedir. Ancak GÖY maddelerinden daha çoğu problematik bir yetkinlik inancını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin oldukça büyük bir yüzdesi (% 35,4) 12. madde olan *Eğer ebeveynler çocuklarının daha sorumlu olduklarını fark ederlerse, bunun nedeni, büyük olasılıkla, bu özelliği öğretmenlerin okulda geliştirmeleridir* maddesine *Kararsızım* seçeneğini işaretleyerek cevap vermişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin yaklaşık dörtte biri 16. madde olan; *Eğer sorumluluk çocuğun evinde desteklenmiyorsa öğretmenler bunu okulda kazandırmada çok az başarılı olacaklardır* ifadesi ve 20. madde olan *Öğrencilere "dürüst olmanın ne anlama geldiğinin" öğretilmesinin, öğrencilerin daha dürüst olmasıyla sonuçlanması pek muhtemel değildir* ifadesi hakkında kararsızlık belirtmişlerdir. Düşük düzeyde bir yetkinlik duygusu öneren tek KEYİS maddesi 13. mad-

de olan *Saygılı olmayı teşvik eden öğretmenlere sahip olsalar da, bazı öğrenciler daha saygılı hâle gelmeyeceklerdir* ifadesidir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı (% 70,2) bu ifadeye katılmış ya da kesinklikle katılmıştır.

Hem KÖY puanları hem de GÖY puanları üzerinde yaş, en yüksek gelir düzeyi, eğitim görülen üniversitenin tipi, öğretmenlik görevinin yapıldığı sınıf, öğretimde geçen yıl sayısı gibi faktörler için tek yönlü değişken analizleri yapılmıştır. İstatistiksel bakımdan tek önemli sonuç üniversite kurumunun tipinin GÖY puanları üzerindeki etkisiydi.

İkinci Araştırmanın Katılımcıları

İkinci araştırma Amerika'nın değişik yerlerinde çeşitli derslerde, çeşitli sınıflarda, çeşitli toplıuluklarda görev yapan ve farklı eğitim tecrübesi sürelerine sahip öğretmenlerden seçilen bir grubuna KEYİS'in uygulanmasıyla oluşmuştur (Milson & Mehlig, 2002). Bu araştırma özellikle Amerika Birleşik Devletlerindeki öğretmenlerin karakter eğitimi bakımından gösterdikleri öğretmen yetkinliği düzeyini ve aşağıdaki bağımsız değişkenlerin etkilerini incelemek üzere gerçekleştirildi: *i)* öğretmenin üniversite eğitimini aldığı yüksek öğretim kurumunun tipi, *ii)* üniversite dersleri, konferansa katılım ve personel eğitim çalışma atölyeleri aracılığıyla karakter eğitimi alanında alınan eğitim, *iii)* öğretmenin ders verdiği sınıf, *iv)* öğretmenin branşı, *v)* öğrencilerin yaşadığı yerel toplum tipi ve *vi)* öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik statüsü.

Bu araştırmanın örneklemini Amerika Birleşik Devletlerinin, Guam ve Porto Riko dahil eyaletlerinin tamamını temsil eden 930 öğretmenden oluşturmuştur. Katılımcılar *Association of Supervision and Curriculum Development* (ASCD) üyeleri arasından seçildi. Bu örgütün seçilme nedeni, üyelerini Amerika'nın genelindeki hâlen görevde bulunan öğretmenler arasından seçmesi ve üyelerinin çeşitli sınıflar düzeyinde çeşitli branşlarda ders veriyor olmasıdır. Ayrıca üyeleri karakter eğitimiyle ilgili çeşitli bilgi ve deneyim düzeyine sahip olan bir örgütten katılımcı seçmenin daha yararlı olacağına inanıldı.

Katılımcılar 204 erkek, 716 kadın ve cinsiyetini belirtmeyen 10 kişiden oluştu. Katılımcılar kendi etnik gruplarını şu şekilde belirttiler: % 3,2 Afrika kökenli Amerikalı, % 1,0 Asyalı/Pasifik Adalı, % 89,7 Kafkasyalı, % 2,7 İspanyol, % 0,1 Amerikan yerlisi, % 0,3 "çok uluslu", % 0,9 "diğer". % 2,2 oranında katılımcı ise etnik kökenlerini belirtmedi. Katılımcılar öğretmenlik tecrübe sürelerini ise şu şekilde belirttiler: % 0,5 bir yıllık öğretmen, % 1,0 bir ilâ üç yıllık öğretmen, % 6,0 dört ilâ altı yıllık öğretmen, % 8,3 yedi ilâ

on yıllık öğretmen ve % 82,8 on yıldan fazla süreli öğretmen. Nihayet anketi cevaplayan 923 katılımcıdan % 87,7'si okul tiplerini "kamu okulu" olarak bildirirken, % 7,3'ü dinsel misyonlu bir özel okulda ders verdiğini, % 2,9'u özel, dinsel olmayan bir okulda ders verdiğini ve % 1,3'ü "diğer" okullarda çalıştığını bildirmiştir.

Önceklikle ASCD'nin 5002 posta listesi satın alındı. Seçme için öngörülen başlangıç kriteri, üyenin öğretmen olarak istihdam edildiğini gösteren ASCD üyelik bilgisi idi. Bu kritere uyan üye havuzu yaklaşık 20.000 kişi idi. Bunlardan, 5002'si Amerika'daki bütün eyaletlerin temsil edilmesi sağlanacak şekilde bilgisayarla seçilmiştir. Posta listesindeki her bir üye, kendisini katılıma davet eden bir üst yazıyla birlikte bir KEYİS formu ve formunu araştırmacıya iade etmek için bir pullu zarf aldı. Her bir alıcıya hedef gruba dahil olmayanları izleyebilmek için bir kod numarası verildi. Formlar geri döndüğünde, veriler elle puanlama formuna kodlandı ve bir SPSS formuna aktarıldı. Formların gönderilmesinden yaklaşık altı ilâ sekiz hafta sonra, cevap vermemiş olanların yüzde ellisine (N ~ 2000) onları cevap vermeye teşvik edici birer takip mektubu gönderildi. Nihaî 1340 cevap, % 26,78'lik bir cevap verme oranını göstermektedir. 1340 cevaptan 183'ü boş ya da kısmen tamamlanmış olarak döndü. Bu katılımcıların büyük bir kısmı artık öğretmen olarak çalışmadığını bildirdi. Ayrıca KEYİS'i dolduran 227 katılımcı da hâlen K-12 öğrencilerine ders vermediklerini çünkü emekli olduklarını, idarî göreve veya yüksek eğitime geçtiklerini ya da benzer nedenleri bildirdiler. Bu 227 cevap veri analizinden dışlandı, çünkü bunlar şimdiki K-12 öğretmenleri hedef nüfusunun üyesi değildiler. Bunlar çıkarıldıktan sonra geriye 930 kişilik nihaî örneklem grubu kaldı.

İkinci Araştırmanın Sonuçları

Her bir katılımcının GÖY ve KÖY toplam puanı her bir alt boyuttaki 12 maddenin toplamlarının alınması yoluyla hesaplandı. Böylece bir katılımcı 12 ile 60 arasında herhangi bir toplam puan alabiliyordu. Olası ranj içinde elde edilen ortalama puanların göreceli pozisyonunu belirlemek üzere her alt boyut için tolam puanların ortalaması hesaplandı. KÖY alt boyutunda 46,98 (SD= 5,34) ve GÖY alt boyutunda 42,44 (SD= 4,42) olası orta puan noktası olan 36 dikkate alındığında oldukça yüksektir. En düşük toplam KÖY puanı 28 (N=1) idi ve en yüksek KÖY puanı ise 60 (N= 2) idi. En düşük GÖY toplam puanı 26 (N= 1) ve en yüksek GÖY toplam puanı 56 (N=1) oldu. Bu data öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik duygusunun genellikle olumlu olduğunu göstermektedir. Spesifik KEYİS maddelerine verilen cevapların in-

celenmesi ve aynı zamanda grup farklılıkların araştırılması için yapılan istatistiksel analizler bu bulguların aydınlatılmasına yardımcı olacaktır.

Öğretmenlerin KEYİS cevapları Tablo 1'de sunulmuştur. Her bir maddenin ortalama puanı o madde için sergilenen genel yetkinlik düzeyini belirlemek için kullanılabilir. Her bir madde için 5,00 muhtemel en yüksek puan ve 1,00 muhtemel en düşük puanı temsil ederken, 1,00 ilâ 2,99 arasındaki ortalama madde puanları olumsuz yönde yetkin olarak değerlendirilmekte, 3,00 ilâ 3,99 arasındaki puanlar ne olumlu ne de olumsuz kabul edilmekte, 4,00 üzerindeki puanlar ise olumlu yönde yetkinlik olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenler 24 madde sekizi konusunda olumlu yetkinlik inancı ser-

Tablo 1

Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların Dağılımı (Çalışma 2 Baz alınarak)

Madde No	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	N	$\bar{x}$	ss
	%	%	%	%	%			
1.	68.4	28.7	1.4	0.4	1.0	929	4.63	0.63
2.	1.2	6.9	12.3	56.6	23.0	929	3.93	0.86
3.	71.2	27.3	0.9	0.0	0.6	930	4.68	0.56
4.	0.6	2.8	10.1	65.9	20.4	929	4.03	0.69
5.	11.4	53.0	27.3	7.5	0.3	926	3.68	0.79
6.	0.3	2.3	4.4	59.7	33.1	928	4.23	0.66
7.	22.9	66.5	7.1	3.2	0.1	928	4.09	0.66
8.	1.5	12.0	16.9	47.8	21.5	928	3.76	0.97
9.	14.5	62.6	15.9	6.0	0.5	926	3.85	0.76
10.	0.6	4.8	4.7	61.2	28.1	925	4.12	0.75
11.	12.3	64.3	17.0	5.6	0.2	924	3.83	0.72
12.	4.2	51.8	34.3	8.8	0.2	924	3.51	0.72
13.	8.0	64.0	10.3	15.4	2.0	927	2.39	0.91
14.	0.8	18.8	38.3	38.5	2.8	922	2.76	0.82
15.	1.3	15.6	12.4	59.7	10.4	924	3.63	0.91
16.	3.0	21.3	16.7	54.4	4.0	924	3.35	0.96
17.	0.8	12.9	8.5	62.8	14.7	927	3.78	0.88
18.	10.1	58.3	25.6	4.8	0.4	923	3.73	0.72
19.	23.4	61.7	13.1	1.1	0.0	924	4.08	0.64
20.	0.9	8.1	15.1	63.9	11.3	922	3.77	0.79
21.	1.3	38.2	7.7	44.0	8.4	926	3.20	1.08
22.	13.9	52.7	21.0	11.4	0.6	926	2.32	0.87
23.	20.4	57.3	14.3	7.3	0.3	927	3.91	0.81
24.	21.6	62.8	12.6	2.5	0.2	927	4.03	0.68

Not: Madde numaraları bu maddelerin ölçme aracı içinde yer aldığı sırayı göstermektedir. Bazı maddelerde kayıp cevaplar bulunduğundan yüzdeler daima 100 toplamına ulaşmayabilir.

gilerken (1, 3, 6, 7, 10, 19, 24), 13 madde (2, 5, 8, 9, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23) ne olumlu ne de olumsuz kabul edilmiştir. Bu veri, maddelerin çoğunluğuna verilen cevapların (% 54) ne olumlu ne de olumsuz yönde yetkin olarak kategorize edilmediğini ve olumlu yanıtların oranının olumsuz yanıtlardan fazla olduğunu göstermektedir.

Olumlu yetkinlik cevaplarını oluşturan sekiz maddeden beşi KÖY maddeleri üçü ise GÖY maddeleridir. 3., 1. ve 6. madde en yüksek olumlu cevap alan KÖY maddeleri iken 10., 24. ve 4. maddeleri ise en yüksek GÖY maddeleridir. Bu maddelere verilen cevaplar öğretmenlerin bir role model işlevi görme, öğrencilerle ahlâkî sorunları tartışma ve öğrencilerde sorumluluk duygusunu geliştirme alanlarında kendilerini kişisel bakımdan olağanüstü derecede yetkin olarak hissettiklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin saygılı, sorumlu ve nazik davranışı teşvik etmedeki genel yeteneğinden de emin görünmektedirler. Bu sonuçlar ayrıca öğretmenlerin yetkinlik inançlarının genel öğretmen yetkinliği kişisel öğretmen yetkinliği farklılığından etkilenmediğini göstermektedir. Öğretmenler her iki alanda da yetkin olduklarını hissetmektedirler.

Olumsuz yetkinliği gösteren üç maddeden ikisi GÖY maddesi, biri ise KÖY maddesidir. Puan bakımından yukarıdan aşağıya göre sıralarsak, bu maddeler: 22. madde, 13. madde olan ve 14. maddedir. Olumlu cevapları gösteren maddelerin aksine, bu maddelerin üçü de davranış bozukluğu gösteren öğrencilere ilişkindir. KİYES'te öğrencinin olumsuz davranış sergileyebileceği bir durumu gösteren diğer üç madde ise, ne olumlu ne de olumsuz yetkinlik kategorisine girmektedir. Bu maddeler 2. madde, 11. madde ve 16. maddedir. Bu üç madde, olumlu karakter oluşumunu desteklemeyen bir aile ortamından gelen öğrencilerin içinde bulunduğu durumu temsil etmektedir.

Öğretmenlik Diplomasının Temin edildiği Yüksek Eğitim Kurumu Tipinin Etkisi

Katılımcılara öğretmenlik diplomasını bir *kamu koleji/üniversitesi*nden mi, *özel, dinsel eğilimi bulunmayan bir kolej/üniversite*den mi, *özel, dinsel eğilimli bir kolej/üniversite*den mi, yoksa *alternatif bir yolla* mı (kolej/üniversite yoluyla değil) aldıkları soruldu. Diploma aldıkları kurumu belirten 898 katılımcıdan, % 67,0'ı kamu koleji/üniversitesini gösterirken % 7,8'i özel, dinsel eğilimi bulunmayan bir kolej/üniversiteden, % 20,0'i özel, dinsel eğilimli kolej/üni-

Tablo 2						
	KÖY			GÖY		
Özellikler	SD	F	p	SD	F	p
Diploma AlınanKurum	(2,862)	192	.825	(2,856)	.122	.885
Hizmet İçi Eğitim	(4, 906)	8.822	.000*	(4, 901)	7.878	.000*
Yerel Toplum Tipi	(2,831)	.597	.551	(2,828)	1.506	.222
Öğrencinin SES	(4,870)	.292	.883	(4,863)	.306	.874
Sınıf Düzeyi	(3,853)	7.304	.000*	(3,849)	5.505	.001*
Branş	(5,614)	4,541	.000*	(5,611)	2.639	.023*

versiteden ve % 1,7'si alternatif yolla aldıklarını belirttiler. *Alternatif diploma*yı belirten katılımcıların sayısının azlığı nedeniyle, bu kategorideki cevaplar ANOVA'lardan çıkarılmıştır. Tablo 2'de sunulduğu şekliyle hem KÖY toplam puanları hem de GÖY toplam puanları üzerindeki ANOVA hesaplamaları gruplar arasında istatiksel bakımdan anlamlı farklılıklar göstermemiştir.

Karakter Eğitimi Kursu ya da Hizmet İçi Eğitimin Etkisi

Katılımcılardan *Karakter eğitimi konusunda herhangi bir kurs ya da hizmet içi eğitim aldınız mı?* sorusuna "cevap veren 916 katılımcıdan % 63,5'i "evet" cevabı verirken % 36,5'i "hayır" cevabı verdi. Bu grupların KÖY ve GÖY toplam puanlarındaki farklılıkları araştırmak için iki bağımsız grup t-testi gerçekleştirildi. KÖY (t= 5,699 p <.01) ve GÖY (t= 5,086, p <.01) sonuçları karakter eğitimi konusunda kurs ya da hizmet içi eğitim alan katılımcıların, böyle bir eğitim almayanlara göre her ölçütte daha yüksek toplam puanlar aldığını göstermektedir.

Kurs ya da eğitim aldığını belirten katılımcılardan 109'u "*karakter eğitimini ele alan bir üniversite dersi*" alırken, 180 katılımcı "*karakter eğitimine ilişkin yüksek lisans eğitimi*" almıştı. 442 katılımcı "*karakter eğitimi konusunda düzenlenen bir hizmet içi eğitim çalışmasına*" katılmış, 84 katılımcı ise "*diğer*" biçimlerde bir eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Hiç eğitim almayan katılımcılarla çeşitli türlerde eğitim alan katılımcılar arasındaki farklılıkları karşılaştırmak üzere, cevaplar beş grup oluşturacak şekilde gruplandırıldı: *i)* Hiç eğitim almayanlar, *ii)* Üniversiteye dayalı eğitim alanlar (lisans ve lisans üstü), *iii)* Üniversite dışı eğitim alanlar (konferans ya da hizmet içi eğitim çalışma atölyeleri), *iv)* Üniversiteye dayalı olan ve olmayan çalışmaların kombinasyonu ve *v)* Dört tür çalışmanın hepsi birden. Tek yönlü değişken analizlerinin sonuçları her iki ölçütte gruplar arasında ortalama puanlar bakımından önemli farklılıklar olduğunu göstermiştir (bkz. Tablo 2). Grup farklılıklarının kaynağını belirlemek için Tukey'in HSD analizi yapılmıştır. KÖY alt boyutundaki sonuçlar üniver-

site dışı eğitim alanların (p= <.001), kombine eğitim alanların (p<.001) ya da her tür eğitim alanların (p= .009) hiçbir eğitim ya da kurs görmeyenlere nazaran önemli ölçüde yüksek toplam puanlara sahip olduklarını göstermektedir. GÖY alt boyutundaki sonuçlar ise üniversite dışı eğitim alanların (p<.001) ya da kombine eğitim alanların (p<.001) hiçbir eğitim ya da kurs almayanlardan önemli ölçüde yüksek toplam puan aldıklarını göstermektedir. İlginç tarafı her iki ölçütte de üniversiteye dayalı eğitim alanların puanları hiç eğitim almayanlara göre önemli bir farklılık göstermemiştir.

Öğretmenin Görev Yaptığı Sınıfın Etkisi

KEYİS katılımcılarına "*Bu yıl kaçıncı sınıfa ders verdikleri*" soruldu ve ana sınıfından 12. sınıfa kadar bütün sınıflar ve "diğer" seçenekleri listesinden *uygun olanların hepsini* işaretlemeleri istendi. Daha önce de açıklandığı üzere, "diğer" seçeneğini işaretleyenler bütün veri analizine alınmamıştır. Verilen cevaplara dayalı olarak katılımcılar şu gruplara ayrılmıştır: "anasınıfı-4. sınıf / ilkokul sınıfları" (% 26,3), "5.-8. sınıf / ortaokul sınıfları" (% 31,6), "9.-12. sınıf / lise sınıfları" (% 28,2), "anasınıfı-8. sınıf / ilk ve ortaokul sınıfları" (% 8,0), "5.-12. sınıf ortaokul sınıfları" (% yüzde 3,4) ve "anasınıfı-12. sınıf / bütün sınıflar" (% 1,1). Bazı grupların boyutlarının küçüklüğü dikkate alınarak, yalnızca "ana sınıfı-4. sınıf / ilkokul sınıfları", "5.-8. sınıf / ortaokul sınıfları", "anasınıfı-8. sınıf / ilk ve ortaokul sınıfları" ve "9.-12. sınıf / lise sınıfları" kategorileri değişken analizine dahil edildi. KÖY ve GÖY için tek yönlü ANOVA sonuçları katılımcıların kaçıncı sınıflara ders verdiklerine göre farklılaşma ortaya çıkarmıştır (bkz. Tablo 2). Grup farklılıklarının kaynağını belirlemek için Tukey's HSD analizi yapılmıştır. Sonuçlar lise sınıflarına ders veren öğretmenlerin, anasınıfı-4. sınıf [(KÖY, p<..000), (GÖY, s= .005)] ve anasınıfı-8. sınıf [(KÖY, p<.008), (GÖY, s= .023)] gruplarına ders veren öğretmenlere göre önemli ölçüde düşük GÖY ve KÖY puanları aldıklarını göstermektedir. Ayrıca GÖY ölçütünde 5.-8. sınıflara ders veren öğretmenlerin anasınıfı-4. sınıflara ({= .048) ders verenlerden önemli ölçüde düşük puanlar aldıklarını göstermektedir.

Öğretmene Göre Branşın Etkisi

KEYİS katılımcılarına "Yılın bu döneminde en çok hangi branşta ders veriyorsunuz?" sorusu sorularak seçmeleri için bir ders listesi sunuldu. Bu soruya cevap veren 822 katılımcı branşlarını şu şekilde seçtiler: sanat –% 0,5; yabancı dil – % 2,3; dil sanatları –% 19,7; entegre müfredat –% 8,5; matematik –% 10,1; müzik – % 1,2; birçok ders aynı derecede – % 14,5; beden eğitimi – %

1,0; fen – % 7,6; sosyal dersler – % 7,1; özel eğitim – % 4,3 ve diğer – % 11,6. Bazı grupların sayıca küçük olması ve "diğer" kategorisinde yer alanların çok çeşitlilik göstermesi nedeniyle, ANOVA analizine yalnızca dil sanatları, matematik, fen, sosyal dersler, entegre müfredat ve çoklu dersler dahil edildi. Hem GÖY hem de KÖY için anlamlı farklılıklar gösteren sonuçlar Tukey's HSD'si kullanılarak incelendi. *Post hoc* analizin sonuçları fen öğretenlerin entegre müfredat öğretenler (p= .005) ya da çoklu dersler öğretenlerden (p= .042) daha düşük PTE toplam puanlarına sahip olduklarını göstermektedir. Üstelik fen öğretmenlerinin GÖY puanları çoklu dersler öğretenlerden (p= .042) önemli ölçüde düşüktür. Ayrıca, sosyal dersler öğretmenlerinin KÖY puanları entegre müfredat öğretenlerden (p= .010) önemli ölçüde düşüktür.

Branşlara ayrılmamış bir çok ilköğretim okulu bulunduğu dikkate alınırsa, az sayıda ilköğretim okulu öğretmeninin kendilerini fen ya da sosyal dersler öğretmeni olarak değerlendirmiş olmaları mümkündür. Ayrıca az sayıda lise öğretmeninin de aynı şekilde bir entegre müfredat ya da çoklu ders öğretiyor olmaları olasılığı da vardır. Bu olasılığı araştırmak için bir sınıf ve ders alanı karşılaştırması yapıldı. Bütün branşların her sınıfta temsil edildiği, ancak fen ve sosyal dersler öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun lise öğretmeni olduğu ve entegre müfredat ve çoklu ders öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun ilköğretim düzeyi öğretmeni olduğu belirlenmiştir. Dil sanatları ve matematik branşları bütün sınıfları içeren sınıf cetvelinde fen ya da sosyal derslerden çok daha iyi temsil edilmektedir. Dil sanatları ya da matematik öğretmenleri arasında hiçbir önemli fark bulunmadığı dikkate alındığında, fen ve sosyal dersler öğretmenleri arasındaki farkların yalnızca sınıf düzeyinin işlevi olmaması büyük olasılıktır.

Öğrencilerin Aile Sosyo-Ekonomik Statüsü (SES) ve Yerel Toplum Tipinin Etkisi

KEYİS katılımcılarına "Sizin okulunuza devam eden öğrenciler hangi yerel toplum tipinde yaşıyorlar?" sorusu soruldu ve "kent", "banliyö" ve "kırsal" seçeneklerinden "uygun olan hepsini" işaretlemeleri istendi. Katılımcılara ayrıca "Okulunuza devam eden öğrencilerin sosyo-ekonomik statüsünü nasıl tanımlarsınız?" sorusu soruldu ve "düşük gelirli aile", "orta gelirli aile" ve "yüksek gelirli aile" seçeneklerinden *uygun olan hepsini* işaretlemeleri istendi. Katılımcılar kendi yerel toplum tiplerini şu şekilde bildirdiler: % 23,5 yalnızca kentli, % 44,4 yalnızca banliyöde yaşayan, % 23,5 yalnızca kırsalda yaşayan, % 3,0 kentli ve

banliyölü, % 0,5 kentli ve kırsal, % 3,1 banliyölü ve kırsal ve % 1,4 her üç yerel toplum tipinden öğrencilere ders vermektedir. Katılımcılar öğrencilerin aile SES'ini şu şekilde bildirdiler: % 25,1'i yalnızca düşük gelirli, % 32,6'sı yalnızca orta gelirli, % 9,9'u yalnızca yüksek gelirli, % 15,4'ü düşük ve orta gelirli, % 3,1'i orta ve yüksek gelirli, % 0,5'i düşük ve yüksek gelirli ve % 12,9'u her üç aile SES'i düzeyinden öğrenciye sahipler. Yerel toplum tipi hakkında KÖY ve GÖY için yapılan ANOVA analizleri yalnızca kentli, yalnızca banliyölü ve yalnızca

Tablo 3
Geçerlilik ve Diğer Çalışmaların Yapıldığı Grubun Çeşitli Özellikler Yönünden Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Cinsiyet					
	N	%		**N**	%
Bayan	90	62.5	Bay	54	37.5
Toplam	144	100.0			
Yaş			**Kıdem**		
21-25 yas	26	18.4	1-3 yıl	26	19.7
26-30 yas	40	28.4	4-7 yıl	31	23.5
31-40 yas	39	27.7	8-11 yıl	31	23.5
41 ve üstü yas	36	25.5	12 yıl ve üstü	44	33.3
Toplam	141	100.0	Toplam	132	100.0
Mezuniyet					
Eğitim Fakültesi/Eğitim	72	51.4	Diğer	16	11.4
Enstitüsü Mez.					
Fen_edebiyat/ Müh. vb.	52	37.1	Toplam	140	100.0
Alan Dışı Fak.					
Branş					
Okul Öncesi	3	2.2	Sosyal Bilimler	13	9.6
Fen Bilimleri	13	9.6	Rehber Öğretmen	6	4.4
Dil Bilimler	1	.7	Beden Eğitimi	4	3.0
Sınıf Öğr.	32	23.7	Matematik	8	5.9
Türkçe Öğretmenliği	15	11.1	Dil Bilimleri	14	10.4
Din-Kültürü-Ahlak Bilgisi	17	12.6	Bilgisayar	2	1.5
Güzel Sanatlar	7	5.2	Toplam	135	100.0
Okul Türü			**İnsanî değerlerle ilgili eğitim Alıp Almama**		
Özel	46	32.9	Evet	74	52.5
Devlet	94	67.1	Hayır	67	47.5
Toplam	140	100.0	Toplam	141	100.0
Hangi kademede ders verildiği			**Öğrenci Gelir Düzeyi (öğretmenin İfade Ettiği)**		
İlköğretim ilk kademe	45	31.7	Ortanın altı-düşük	32	2 2 . 2
İlköğretim ikinci kademe	22	15.5	Orta	71	49.3
Ortaöğretim	44	31.0	ortanın üstü-yüksek	41	28.5
Okulöncesi	8	5.6	Toplam	144	100.0
birinci ve ikinci kademe	23	16.2			
Toplam	142	100.0			

kırsal olarak bildiren katılımcıları içeriyordu. Aile SES'i hakkındaki KÖY ve GÖY ANOVA analizi yalnızca düşük, yalnızca orta ve yalnızca yüksek gelirliler ile her üç düzeyden birden olanları içerdi. Tablo 2'de gösterilen ANOVA sonuçları ne yerel toplum tipi ne de aile SES'inin bu öğretmenlerin GÖY ya da KÖY puanları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını ortaya çıkardı.

Türkçeye Uyarlanma Çalışması

KEYİS'in Türkçeye uyarlanma çalışması iki aşamalı olarak yürütülmüştür: Türkçe formun geliştirilmesi ile güvenirlilik katsayılarının hesaplanması aşamaları.

Tablo 4
KEYİS Maddelerine Verilen Cevapların Dağılımı (Türkçe Uyarlama çalışması Baz alınarak)

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	x	sd
Maddeler	%	%	%	%	%		
1.	60.7	31.0	4.8	1.4	2.1	4.47	.825
2.	4.1	20.0	10.3	46.9	18.6	2.44	1.130
3.	35.2	48.3	9.7	6.2	.7	4.11	.867
4.	4.1	10.3	4.1	42.1	39.3	1.98	1.108
5.	13.1	53.8	13.8	15.2	4.1	3.57	1.033
6.	6.9	7.6	12.4	49.0	24.1	2.24	1.114
7.	20.0	54.5	14.5	7.6	3.4	3.80	.962
8.	4.8	8.3	6.9	46.2	33.8	2.04	1.086
9.	17.2	42.8	13.1	24.1	2.8	3.48	1.119
10.	2.1	22.1	10.3	39.3	26.2	2.34	1.151
11.	44.1	35.2	10.3	7.6	2.8	4.10	1.046
12.	8.3	60.0	15.2	15.9	.7	3.59	.878
13.	5.5	42.1	17.2	26.9	8.3	3.10	1.114
14.	17.9	47.6	27.6	6.2	.7	3.76	.844
15.	6.9	24.1	19.3	36.6	13.1	2.75	1.164
16.	15.9	46.9	14.5	19.3	3.4	3.52	1.081
17.	.0	13.8	10.3	56.6	19.3	2.19	.905
18.	14.5	57.2	14.5	12.4	1.4	3.71	.912
19.	17.2	62.1	12.4	6.9	1.4	3.87	.827
20.	1.4	13.8	20.0	49.0	15.9	2.36	.955
21.	2.8	24.1	21.4	37.9	13.8	2.64	1.078
22.	22.1	41.4	19.3	11.7	5.5	3.63	1.118
23.	12.4	60.7	20.0	4.8	2.1	3.77	.808
24.	37.2	46.9	9.0	4.8	2.1	4.12	.912

Türkçe Formun Geliştirilmesi

Çeviri eşdeğerliği çalışması için ölçek, öncelikle; ikisi eğitim bilimleri alanında doktora çalışmalarını yurt dışında tamamlamış, ikisi (biri psikoloji ve bir sosyoloji kökenli olmak üzere) öğrenim dili İngilizce olan bir yüksek öğretim kurumda çalışan, biri ise İngiliz Dil bilimleri alanında uzman beş ayrı kişiye çevirtilmiştir. Mevcut çeviriler ikinci yazar ve aynı bölümde görevli üç öğretim elamanı tarafından gözden geçirilerek ortak bir geçici form oluşturulmuştur. Bu geçici form orijinal formla aşinalığı olmayan bir dil bilimciye geri çevriltilmiş sorunlu bulunan birkaç maddede gerekli revizyonlar yapılarak ölçeğin Türkçe formu son haline getirilmiştir (bkz. Ek 1). Ölçeğe Türkçe isim olarak ise *Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)* adı verilmiştir. Ölçek ismindeki skala kavramı kısa adın akılda tutulmasını sağlayacağı için tercih edilmiştir.

Güvenirlilik ve Diğer Çalışmalar

Dilsel eşdeğerliği saptanan bu form İstanbul Anadolu Yakasından yansız seçilen çeşitli yaş, kıdem, öğrenim kademesi vb. özelliklere sahip bir grup öğretmene uygulanmıştır. Grubun demografik özellikleri Tablo 3'de gösterilmektedir.

Toplam 145 Kişi üzerinde gerçekleştirilen çalışma sonucu cevapların maddelere göre dağılımı tablo 4'de verilmiştir. Maddelerin cevap dağılımları genel olarak orijinal formla örtüşmektedir.

Bu grup için hesaplanan cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı KÖY için .8295, GÖY için ise .6240 alarak hesaplanmıştır. Her iki katsayıda ölçek alt boyutların güvenirliliği ortaya koymaktadır.

Ölçekle ilgili ayrıca KEYİS puanlarının i. Cinsiyet, ii. Kıdem ii. Mezun Olunan Kurum, iv. Ders Verilen Eğitim Kademesi, v. Seminer alıp almama, vi. Okul Türü, vii. Öğrencilerin SES Düzeyi göre farkılaşıp farklılaşmadığıyla ilgili analizlere de yer verilmiştir (bkz. Tablo 5)

Tablo 5'de de görüleceği üzere ne GÖY ne de KÖY puanları hiçbir değişkene göre farklılaşmaktadır. Gerek dilsel eşdeğerlik ve gerekse hesaplanan puanlar KEYİS'in Türkçe formunun yeterli istatistiki niteliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Tartışma

Bu araştırmanın sonuçları genel olarak Milson ve Mehlig'in (2002) ilköğre-

Tablo 5
KEYİS'in Türkçe Uyarlamasının Çeşitli Değişkenlere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ve t Testi Bulguları

Değişkenler	*Kişisel Öğretim Yeterliliği*				*Genel Öğretme Yeterliliği*		
	Testin Türü	df	t/ F Değeri	*p*	df	t/ F Değeri	*p*
Cinsiyet	t	(1,142)	-,609	.962	(1,142)	-1, 257	.211
Kıdem	F	(3, 128)	.691	.559	(3, 128)	.537	.658
Mezun Olunan Kurum	F	(2,137)	1,646	.197	(2,137)	.202	.817
Ders Verilen Eğitim Kademesi	F	(4,137)	1, 624	.172	(4,137)	.853	.494
Seminer alıp almama	t	(1,139)	.962	.338	(1,139)	-.548	.585
Okul Türü	t	(1,138)	.026	.979	(1,138)	1.105	.271
Öğrencilerin SES Düzeyi	F	(2,141)	.052	.949	(2,141)	.694	.501

tim okulu öğretmenlerinin karakter eğitimi için kendi kendine yetkinlik duygusu araştırmasının bulgularını desteklemektedir. Her iki arāştırmada da öğretmenler büyük çoğunlukla "Öğrencilerimle doğru ve yanlış meseleleri hakkında konuşma konusunda genellikle rahatımdır." gibi ifadelere katılmakta ve tutarlı olarak "Bir öğrencinin daha sorumlu olmasına nasıl yardım edebileceğim konusunda genellikle yetersizim" gibi ifadelere katılmamaktadırlar. Buna karşın her iki araştırmada da öğretmenler "Saygılı olmayı teşvik eden öğretmenlere sahip olsalar da, bazı öğrenciler daha saygılı hâle gelmeyeceklerdir" ifadesine katılma ve "Sürekli yalan söyleyen bir öğrencim olduğunda genellikle onu yalan söylememe konusunda ikna ederim" ifadesine katılmama eğilimi göstermişlerdir. Her iki araştırmada da öğretmenler "Ebeveynleri tarafından yeterince yönlendirilen bir çocuğun karakter gelişimini olumlu yönde etkileyebilirim" ve "Eğer sorumluluk çocuğun evinde desteklenmiyorsa öğretmenler bunu okulda kazandırmada çok az başarılı olacaklardır." gibi ifadeler konusunda tamamen olumsuz olmamakla birlikte olumludan daha yetersiz bir görüş bildirmişlerdir. Her iki araştırma birlikte değerlendirildiğinde öğretmenler, öğrencilerin karakter yapısını göstermeyen ifadeler sunulduğunda daha yetkin görünürken, kendilerinin saygısız ya da dürüst olmayan öğrencilerinin karakterini değiştirme konusundaki yetenekleri konusunda kuşku duymakta ve öğrencilerin evlerinden gelen olumsuz etkileri yenme yetenekleri konusunda ise yalnızca biraz daha kendilerine güvenmektedirler.

Bu araştırma sonuçlarının öğretmenlerin ancak "iyi çocuklar"a ders verdiklerinde karakter eğitimi konusunda kendilerini yetkin hissettiklerini gösterdiği ileri sürülebilir. Karakter eğitiminin bazı eleştirmenleri bu inisiyatifin,

sosyal sorunların iyi karakter egzersizi yoluyla çözülebileceği yönündeki siyasal bakımdan muhafazakâr inançtan türetilen "çocukları düzelt" mentalitesinin olumsuz etkisini taşıdığını ileri sürmüşlerdir (Kohn, 1997; Purpel, 1997). Bu eleştirmenler karakter eğitimin aşırı sıklıkta beyin yıkayıcı itaate odaklandığını ve iyi davranışa odaklanmanın empati ya da şefkati teşvik etme gibi daha uygun bir hedeften saptığını ileri sürmektedirler. Bu düşünce tarzını izlersek, bu araştırmanın sonuçlarını öğretmenlerin, gençlere itaat, dürüstlük ya da sorumluluk öğretme göreviyle karşılaştıklarında karakter eğitiminde başarılı olma yeteneklerinden kuşku duyduklarını gösterdiği şeklinde yorumlamak mümkündür. Diğerleri ise karakter eğitiminin ideolojik bakımdan ön yargılı olarak betimlenmesinin ve dar bir şekilde "çocukları düzelt" olarak algılanmasının karakter eğitiminin kapsamlı yapısının yanlış anlaşılması demek olduğunu ve bazı örneklerde inisiyatifin uygunsuz bir şekilde uygulanmasına bir reaksiyon olduğunu belirterek eleştirilere karşı çıkmışlardır (örneğin Lickona, 1998; Milson, 2000b, 2002). Her ne kadar karakter eğitiminin Kohn (1997) ve Purpel (1997) tarafından yapılan eleştirilerinde haklılık payı varsa da, bu çalışmaların sonuçlarının bu çabayı terk etmek için bir gerekçe sağlamaktan çok, öğretmen yetiştiren kurumlara yön verdiğini kanaati taşınmaktadır.

Bu araştırmanın temel amaçlarından biri; öğretmen eğitimi çabalarına yön verme amacıyla; öğretmen karakteristiklerini belirlemek ve karakter eğitiminde öğretmenin yetkinliğini ortadan kaldırabilecek olan karakter eğitimi unsurlarını ortadan kaldırmaktı. Burada kullandığımız öğretmen eğitimi terimi hem üniversiteye dayalı olarak hem de üniversite dışında öğretmenlerin bilgi, beceri ve mizaçlarının geliştirilmesi anlamına gelmektedir. Öğretmen eğitiminin bir amacı; "ahlâksal bakımdan yozlaşmış bir ev ortamından gelen, dürüst olmayan, saygısız ve sorumsuz gence, kişisel mutluluk için, herkesin iyiliği için ve demokratik bir toplumda bir vatandaş olarak sürülecek yaşam için önemli olan dürüstlük, sorumluluk ve saygıyı nasıl öğretebiliriz?" gibi sorulara cevap aranması olmalıdır. Wheatley (2000; 2002) öğretmen yetkinliğinin aslında eğitim reformlarını destekleyeceğinin kuşkulu olduğunu ileri sürmüştür. Pozitif öğretmen yetkinliğinin öğretmenlerin kendi öğretimlerinden memnun olmalarına ve bu nedenle değişimin yararlarını görmek istememelerine yol açabileceğini savunmaktadır. Diğer yandan kendi öğretim yetkinlikleri hakkında kuşku duyan öğretmenlerin tersini hissetmeleri büyük olasılıktır ve bu durum onları düşünmeye, öğrenmeye, iş birliğine ve değişim isteğine teşvik edecektir. Öğretmenlerin potansiyel olarak sorunlu öğrencilerle çalıştıkları zaman kendi yetkinliklerinden kuşku duy-

duklarına ilişkin kanıtlar, onların bu gibi sorulara ilişkin tartışmalar geliştirmelerini sağlayabilir.

Bu gibi sorunların verimli şekilde tartışılması öğretmenlerin, bugünün gencinin yaşamında kültür, sosyo-ekonomik statü, akranlar, medya, şiddet, uyuşturucular ve seksin etkisine ilişkin anlayışları geliştirilmeksizin sağlanamaz. Ayrıca eğer bu etkiler ve dışsal faktörleri erdemli yerine erdemsiz davranışı kabul etmek için bir mazeret olarak kullanırsak, o zaman da bu tartışmadan yarar sağlayamayız. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin karakter eğitimi bakımından yetkinlik kanaatleri, öğrencilerin sosyo-ekonomik statüsü ve yerel toplum tipinden çok fazla etkilenmemektedir. Bu durum orta gelirli, kentli öğretmenlerin, düşük gelirli kırsal kesimden öğretmenlerle karakter gelişimini teşvik etme yeteneklerine ilişkin olarak benzer tarzlarda düşündüklerini göstermektedir. Her iki tip yerel toplumlar ve bütün sosyo-ekonomik düzeyler iyi karaktere sahip olan ya da olmayan gençler içermektedir. O zaman öğretmen yetiştiren kurumlarının görevlerinden birisi; öğretmenlerin, nerede yaşadıklarına bakmaksızın, hatta olumsuz şartlarda yaşıyor olsalar da, iyi karakterden yoksun olan öğrencilere ulaşmak için çaba göstermelerine ve bu güçlüğe meydan okumayı düşünmelerine yardım etmektir.

Öğretmen yetiştiren kurumların ikinci görevi; karakter eğitimi hazırlıklarının ilkokul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri açısından ne kadar farklı olduğunu değerlendirmektir. Bu araştırmanın sonuçları lise öğretmenlerinin kendilerini ilköğretim öğretmenlerine nazaran daha yetersiz hissettiklerini göstermektedir. Her ne kadar rol modellerin önemi ve olumlu bir ahlâksal okul ortamı geliştirme gereksinimi yıllarla değişmiyorsa da, karakter eğitimiyle ilişkili sınıf faaliyetleri, ergenlik öncesi çocuklarla ergenlik çağı arasında farklılıklar göstermek zorundadır. Bu nedenle ilkokulların karakter eğitimi programları liselerin karakter eğitimi programlarından oldukça farklıdır. İlkokul düzeyi karakter eğitimi faaliyetleri ağırlıkla çocukların ahlâk dersleri alabilecekleri çocuk edebiyatından eserler okumalarına odaklanmaktadır. İlkokulun son sınıfları ve ortaokul karakter eğitimi faaliyetleri ise, skeçler, okumalar, öğretmenlerin yönettiği tartışmalar, sanat ve benzeri "kontrollü" dersler yoluyla kilit erdemlerin anlamını öğrenmeye odaklanma eğilimi göstermektedir. Lise düzeyinde karakter eğitimi faaliyetleri, öğrencilerin yaşıtlarıyla daha fazla meşgul olması, öğrenci yönetimi ve yetişkinliğin güçlükleriyle karşılaşıldığında erdemlerin günlük yaşama uygulanmasıyla ilişkili "gri bölgeler"in tartışılması gibi nedenlerle daha az öğretmen

yönlendirmeli hâle gelmektedir. İlkokul ve ortaokul öğretmenleri, bu faaliyetler şekil bakımından gün boyu kullanılanlara benzediği için, karakter eğitimiyle ilişkili faaliyetler konusunda anlaşılabilir bir şekilde daha rahattırlar.

Karakter formasyonunu işlerinin önemli bir parçası olarak görme eğiliminde olan ilk ve ortaokul öğretmenleri için karakter eğitiminin gerekçesi çok daha geçerlidir. Ancak lise öğretmenlerinde kendi esas rollerini bir akademik disiplinden gerekli bilgileri aktarma olarak görme eğilimi daha yüksektir. Bu, lise öğretmenlerinin mutlaka öğrencilerinde karakter formasyonunun sürdürülmesi gereksinimini reddettikleri anlamına gelmez; ancak ana sorumluluklarını çocuklara erdemli olmayı öğretmek yerine tarih öğretmek olarak görmeleri daha büyük olasılıktır. Lise öğretmenlerinin karakter eğitimi için kendilerini daha az yetkin hissetmeleri bulgusu için en az üç açıklama bulunmaktadır: *i)* Lise öğretmenleri okul düzeylerindeki karakter eğitimi etkinliklerini uygulamada kendilerini yeterli görmüyorlar;

ii) Lise öğretmenleri karakter eğitimini kendi işlerinin bir parçası olarak görmüyorlar; *iii* Lise öğretmenlerinin öğrencilerin karakteri üzerinde bir etki yapma yetenekleri konusunda kuşkuları vardır. Bu üç açıklama da bizi öğretmenleri arasında karakter eğitimi görevi için bilgi, güven, beceri ve motivasyon oluşturmaya yönelik öğretmen eğitimi çabalarına götürmektedir.

Ortaokul öğretmenleri için uygun öğretmen eğitim müfredatının belirlenmesi göreviyle ilgili olarak; ortaokul sınıf düzeyinde branşlaşmanın karakter eğitimi bakımından öğretmenlerin yetkinlik kanaatlerinin nasıl etkilediğinin değerlendirilmesine gerek bulunmaktadır. Bu araştırmanın bir başka bulgusu; fen ve sosyal dersler öğretmenlerinin KEYİS'de entegre müfredat ve çoklu ders öğretmenlerinden oldukça düşük puanlar aldığıdır. Bu sonucun kendilerini fen ya da sosyal dersler öğretmeni olarak tanımlayan bir çok katılımcının, aynı zamanda ortaokul öğretmenleri olması ve kendilerini entegre müfredat ya da çoklu ders öğretmeni olarak tanımlayan bir çok katılımcının ise aynı zamanda ilkokul öğretmenleri olmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir. Lise dil sanatları ve matematik öğretmenlerinin bu branşlardaki ilkokul öğretmenlerinden ya da entegre müfredat veya çoklu ders öğretmenlerinden önemli derecede bir farklılık göstermediği gerçeği, bunun branşlaşmanın etkisinden çok ilkokul-ortaokul ayrımından kaynaklandığı açıklamasını kuşkulu hâle getirmektedir. Bu nedenle bu bulguya çok fazla vurgu yapılamaz ve branşlaşmanın fen ya da sosyal dersler öğretmenlerinin karakter eğitimindeki yetkinlik kanaatleri üzerindeki etkisi, ortaokul öğret-

menlerine odaklanan ileri araştırmaların konusu yapılmalıdır.

Öğretmen yetiştiren kurumların üçüncü görevi de karakter eğitimi için hizmet öncesi ve hizmet içi hazırlığın uygun içeriğinin belirlenmesidir. Karakter eğitimi için öğretmen eğitimi sıklıkla yüksek eğitim kurumlarının kolej ve eğitim okullarındaki programlar yoluyla yürütme sorumluluğunu üstlendiği bir hizmet olarak görülür (örneğin Jones, Ryan & Bohlin, 1998; Williams & Schaps, 1999; CAE/CEP 1999). Bu araştırmanın sonuçları hizmet içi eğitim alan ya da karakter eğitimi konularının ele alındığı konferanslara katılan öğretmenlerin, üniversite ya da lisans üstü eğitimleri esnasında bu konuda ders alanlardan daha yüksek yetkinlik düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Daha da kafa karıştırıcı olanı, üniversiteye dayalı kurs alanların hiç eğitim almayanlara göre önemli bir farklılık göstermemesidir. Bu sonucun bir açıklaması, hizmet içi eğitimin üniversiteye dayalı eğitimden çok daha iyi ve etkin olduğudur. Bir başka açıklama ise karakter eğitimi konusundaki hizmet içi eğitim ve konferans sunumlarının bir okul programı içindeki uygulamanın spesifik pratik sorunlarına odaklanmasına karşın, üniversiteye dayalı eğitimin karakter eğitimini, eğer içeriyorsa, yalnızca konu içindeki bir çok başlıktan birisi olarak ve spesifik uygulamasına pek fazla ilgi göstermeksizin ele almasıdır. İster kalite meselesi isterse odaklanma meselesi olsun, bu araştırma üniversiteye dayalı öğretmen eğitim programlarının öğretmenleri karakter eğitimine hazırlama bakımından gereksinimi karşılamadığını savunanları destekleyen ilâve kanıtlar sağlamaktadır.

Büyük çoğunluk öğretmen eğitiminin bir öğretmenin öğretmenlik eğitimine girmesiyle başlayan ve kariyeri boyunca süren kesintisiz bir süreç olması gerektiğini savunmaktadır. Karakter eğitimi için nitelikli hazırlığın hem hizmete başlama öncesinde hem de hizmet içi düzeylerde mevcut olması gerekir. Bu araştırmanın sonuçları hizmet içi öğretmen eğitiminin karakter eğitiminde öğretmen yetkinliği üzerinde olumlu bir etki yaptığını göstermektedir. Hiç kuşkusuz, üniversiteye dayalı programlarda bu alanda öğretmen eğitiminin kalitesinin iyileştirilmesine daha çok ilgi gösterilmesi ve/veya eğitimin bu alana daha fazla odaklanması gereklidir. Ancak böyle bir eğitimin en çok etkili olacağı program tipi ayrıca araştırma konusu yapılmalıdır. Milson ve Mehlig (2002) özel, dinsel eğilimli kolejler ve üniversitelerde eğitim alan öğretmenlerin, kamu ya da seküler-özel kurumlarda eğitim alanlarda nazaran KEYİS'de önemli ölçüde yüksek puan aldıklarını belirlemişlerdir. Bundan hareketle Jones, Ryen ve Bohlin'in (1998) yaptığı gibi, bunun dinsel eğilimli kurumlara devam eden öğrencilerin ahlâki karakter formas-

yonuna daha aşikâr, misyon düzeyinde bir bağlılık göstermelerinin bir sonucu olabileceği yorumunu yaptılar belirlemişler ve bunun dinsel eğilimli kurumlara devam eden öğrencilerin ahlâki karakter formasyonuna daha aşikâr, misyon düzeyinde bir bağlılık göstermelerinin bir sonucu olabileceği yorumunu yapmışlardır –ki Jones, Ryen ve Bohlin (1998) de aynı görüşe katılmaktadırlar. Bu araştırmanın sonuçları Milson ve Mehlig'in bu konudaki bulgularını teyit etmemektedir. Öğretmenin öğretmenlik eğitimini aldığı yüksek eğitim kurumu tipi öğretmenlerin bu araştırmadaki puanları üzerinde önemli bir etki yapmamıştır.

Sonuç

Bu araştırmanın ana savı; karakter eğitimi alanında geliştirilmiş bir öğretmen eğitiminin arzulanan ve gerekli olan bir gelişme olduğudur. Bu sav Amerika Birleşik Devletlerinde karakter eğitimcileri olarak hizmet eden öğretmenlere yönelik yaygın ve önemli beklentilerin bulunmasına dayandırılmıştır. Son birkaç yıl boyunca, araştırmacılar ve karakter eğitimi savunucuları bu alanda öğretmenlere verilen eğitimin yetersizliğine dikkat çekmiş ve bundan yakınmışlardır. Bu araştırma; karakter eğitiminde öğretmen eğitimine rehberlik etme girişimi olarak, öğretmen yetkinliği yapısını karakter eğitimi alanına uygulamayı amaçlamaktadır. Bu araştırmanın sonuçları öğretmenlerin karakter bozukluğuna sahip öğrencilere karakter eğitimi verme konusunda kendi yetenekleri hakkında kuşkuları bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca lise öğretmenleri ve belki de fen ve sosyal dersler öğretmenleri ilkokul öğretmenlerine nazaran, karakter eğitimine ilişkin olarak oldukça yüksek düzeyde yetkinlik kuşkusu taşıyor gibi görünmektedirler. Bu araştırma ayrıca hizmet içi eğitim ve karakter eğitimi konferanslarının öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusu üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ve üniversiteye dayalı eğitimin öğretmenin yetkinliği konusunda hiçbir önemli teşvik içermediğini göstermektedir. Bu araştırmanın bulgularına dayanarak öğretmen eğitim kurumlarına için üç görev öneriyoruz: *i)* Öğretmenlerin iyi karakterden yoksun öğrencilere ulaşma güçlüğü ve metotları hakkında düşünmesine yardım eden okuma ve tartışma fırsatları yaratmak, *ii)* İlk ve orta dereceli okullarda karakter eğitimi arasında felsefe, müfredat ve metot farklılıklarını ele alan öğretmen hazırlık deneyleri tasarlamak ve *iii)* Hem hizmet içi hem de hizmet öncesi öğretmen eğitimine üniversiteye dayalı eğitimde görünen eksiklikleri giderici başarılı yaklaşımları belirlemek.

Kaynakça

Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A. et al. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools, REPORT NO. R-2007-LAUSD*. Santa Monica, CA: Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 130 243).

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review, 84*, 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bennett, W. J. (1991). Moral literacy and the formation of character. In J. S. Benninga (Ed.), *Moral, character, and civic education in the elementary school* (pp. 131-138). New York: Teachers College.

Berkowitz, M. (1999). Building a good person. In M. M. Williams & E. Schaps (Eds.). *Character education: The foundation for teacher education*. Washington, DC: Character Education Partnership and Association of Teacher Educators.

Brownell, M. T., & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education, 22*, (3), 154-164.

Center for the Advancement of Ethics and Character & Character Education Partnership (1999). *Teachers as educators of character: Are the nation's schools of education coming up short?* Washington, DC: Character Education Partnership.

Coladarci, T., & Breton, W. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research, 90,* 230-239.

Deemer, S. A., & Minke, K. M. (1999). An investigation of the factor structure of the teacher efficacy scale. *Journal of Educational Research, 93,* 3-10.

DeRoche, E. F., & Williams, M. M. (1998). *Educating hearts and minds: A comprehensive character education framework*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*, 569-582.

Glass, G. V., & Hopkins, K. D. (1996). *Statistical methods in education and psychology* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Greenawalt, C. E. (1996). *Character Education in America*. Harrisburg, PA: Commonwealth Foundation for Public Policy Alternatives. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 398 327)

Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal, 31*, 627-643.

Haynes, C., Leming, J., Groth, J., Lindquist, T., Lockwood, A., Marshall, P. et al. (1997). Fostering civic virtue: Character education in the social studies. *Social Education, 61*, 225-227.

Henson, R. K., Kogan, L. R., & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement, 61*, 404-420.

Heslep, R. D. (1995). *Moral education for Americans*. Westport, CT: Praeger.

Jones, E. N., Ryan, K., & Bohlin, K. (1998). Character education and teacher education: How are prospective teachers being prepared to foster good character in students? *Action in Teacher Education, 20*, 11-28.

Kirschenbaum, H. (1977). In support of values clarification. *Social Education, 41*, 398-402.

Kirschenbaum, H., Harmin, M., Howe, L., & Simon, S. B. (1977). In defense of values clarification. Phi *Delta Kappan, 58*, 743-746.

Kohn, A. (1997). How not to teach values: A critical look at character education. *Phi Delta Kappan, 78*, 429-439.

Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.

Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership, 51,* 6-11.

Lickona, T. (1998). A more complex analysis is needed. *Phi Delta Kappan, 79,* 449-454.

McClellan, B. E., (1992). *Schools and the shaping of character: Moral education in America, 1607-present*. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse for Social Studies / Social Science Education.

Milbraith, Y. L., & Kinzie, M. B. (2000). Computer technology training for prospective teachers: Computer attitudes and perceived self-efficacy. *Journal of Technology and Teacher Education, 8,* 373-396.

Milson, A. J. (2000a). Creating a curriculum for character development: A case study. *The Clearing House, 74* (2), 89-93.

Milson, A. J. (2000b). Seeking thoughtful dialogue on character education: A rejoinder to Singer. *Theory and Research in Social Education, 28*, 278-279.

Milson, A. J. (2002). Developing a comprehensive approach to character education in the social studies. *The Social Studies, 93* (3), 101-102.

Milson, A. J., & Mehlig, L. M. (2001). *The efficacy beliefs of elementary teachers regarding character education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.

Milson, A. J., & Mehlig, L. M. (2002). Elementary school teachers' sense of efficacy for character education. *Journal of Educational Research, 96,* 47-53.

National Character Counts Week Proclamation of 1994, Pub. L. No. 103-301, 108 Stat. 1558-1559 (1994).

Nielsen, L. (1998). New study shows states returning to character education. *Character Educator*, 6, 9.

Pajares, F. (1997). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*, 543-578.

Purpel, D. E. (1997). The politics of character education. In A. Molnar (Ed.), *The construction of children's character: Ninety-sixth yearbook of the National Society for the Study of Education, part two* (pp. 140-153). Chicago: The University of Chicago Press.

Raths, L., Harmin, M., & Simon, S. B., (1966). *Values and teaching.* Columbus: Merrill.

Riggs, I. M. & Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education, 74*, 625-638.

Ritter, J. M., Boone, W. J., & Rubba, P. A. (2001). Development of an instrument to assess prospective elementary teacher self-efficacy beliefs about equitable science teaching and learning (SEBEST). *Journal of Science Teacher Education, 12* (3), 175-198.

Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Hannay, L. (2001). Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of Canadian students in grades K-3. *The Elementary School Journal, 102* (2), 141-156.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*, 1-28.

Ryan, K. A. (1986). The new moral education. *Phi Delta Kappan, 68*, 228-233.

Ryan, K., & Bohlin, K. E. (1999). *Building character in schools: Practical ways to bring moral instruction to life*. San Francisco: Jossey-Bass.

Thornton, S. J. (1991). Teacher as curricular-instructional gatekeeper in social studies. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 237-248). New York: Macmillan.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*, 202-248.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.

Vessels, G. G. (1998). *Character and community development: A school planning and teacher training handbook*. Westport, CT: Praeger.

Wheatley, K. F. (2000). Positive teacher efficacy as an obstacle to educational reform. *Journal of Research and Development in Education, 34* (1), 14-27.

Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education, 18*, 5-22.

Wiley, L. S. (1998). *Comprehensive character-building classroom: A handbook for teachers.* DeBary, FL: Longwood Communications.

Williams, M. M., & Schaps, E. (1999). *Character education: The foundation for teacher education*. Washington, DC: Character Education Partnership.

Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*, 81-91.

Wynne, E. A. (1991). Character and academics in the elementary school. In J. S. Benninga (Ed.), *Moral, character, and civic education in the elementary school* (pp. 139-155). New York: Teachers College.

Wynne, E. A. (1997). For-character education. In A. Molnar (Ed.), The *construction of children's character: Ninety-sixth yearbook of the National Society for the Study of Education, part two* (pp. 63-76). Chicago: The University of Chicago Press.

Andrew J. MILSON'ın Türk Okuruna Notu:

Öncelikle Karakter eğitiminde öğretmen yetkinliği ile çalışmamın uluslar arası okuyucularla paylaşmak onurunu taşıyorum. Bir ahlâk eğitimcisi olarak öğretmenin rolü üzerine başka çalışmalar yapılması da gerekiyor. Ayrıca, öğretmenleri bu önemli role hazırlamak için etkili stratejileri ortaya çıkartacak çalışmalara da ihtiyaç var. Burada sunulan çalışmanın daha geniş bir tartışma açmasını umarım. Daha özelde makale Türk okuyuculara yardımcı olmasını umar ve her türlü düşünce ve sorularınız için iletişim açık olduğumu belirtirim.

Ek 1

Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS) Maddeleri ve Ait Bulundukları Alt Boyutlar

1. Öğrencilerimle doğru ve yanlış meseleleri hakkında konuşma konusunda genellikle rahatımdır. (KÖY +)
2. Bir öğrenci evde olumsuz etkilere maruz kalıyorsa, bu çocuğun karakterini etkilemek için fazla bir şey yapabileceğime inanmıyorum. (KÖY -)
3. Öğrencilerime iyi bir model olduğum konusunda kendime güveniyorum. (KÖY +)
4. Bir çocuğun daha nazik olmasında öğretmenlerin genellikle pek etkisi yoktur. (GÖY -)
5. Bir öğrenci başkalarına daha fazla saygı gösteriyorsa, bunun nedeni genellikle öğretmenlerin bu konuda etkin model olmalarıdır. (GÖY +)
6. Bir öğrencinin daha sorumlu olmasına nasıl yardım edebileceğim konusunda genellikle yetersizim. (KÖY -)
7. Öğrencinin karakterinde olumlu değişimlere yol açabilecek stratejileri nasıl kullanacağımı biliyorum. (KÖY +)
8. Öğrencilerime dürüst olmayı öğretebileceğimden emin değilim. (KÖY -)
9. Eğer bir öğrenci sebatla çalışıyorsa, bu, sıklıkla öğretmeninin onu görevlerini yerine getirmesi konusunda ısrarla teşvik etmesindendir. (GÖY +)
10. Öğrencilere başkalarına saygılı olmaları gerektiğini anlatmaya zaman harcayan öğretmenler öğrencilerin sosyal etkileşimlerinde pek fazla değişiklik meydana gelmediğini göreceklerdir. (GÖY -)
11. Ebeveynleri tarafından yeterince yönlendirilen bir çocuğun karakter gelişimini olumlu yönde etkileyebilirim. (KÖY +)
12. Eğer ebeveynler çocuklarının daha sorumlu olduklarını fark ederlerse, bunun nedeni, büyük olasılıkla, bu özelliği öğretmenlerin okulda geliştirmeleridir. (GÖY +)
13. Saygılı olmayı teşvik eden öğretmenlere sahip olsalar da, bazı öğrenciler daha saygılı hâle gelmeyeceklerdir. (GÖY -)
14. Sürekli yalan söyleyen bir öğrencim olduğunda genellikle onu yalan söylememe konusunda ikna ederim. (KÖY +)
15. Eğer öğrenciler saygısızsa, bu genellikle öğretmelerin başkalarına nasıl saygılı olunacağı konusunda yeterli model olmamalarındandır. (GÖY -)
16. Eğer sorumluluk çocuğun evinde desteklenmiyorsa öğretmenler bunu okulda kazandırmada çok az başarılı olacaklardır. (GÖY +)
17. Genellikle bir öğrenciyi başkalarına saygı göstermenin önemli olduğuna ikna etmede zorlanırım. (KÖY -)
18. Eğer bir öğrenci daha merhametli hâle geliyorsa bu, genellikle öğretmenlerin şefkatli ve sıcak sınıf ortamları yaratmalarındandır. (GÖY +)
19. Öğrencilerin karakterini etkileyebilirim, çünkü iyi bir modelim. (KÖY +)
20. Öğrencilere "dürüst olmanın ne anlama geldiğinin" öğretilmesinin, öğrencilerin daha dürüst olmasıyla sonuçlanması pek muhtemel değildir. (GÖY -)
21. Bazen öğrencilerimin daha merhametli olmalarını sağlamak için ne yapacağımı bilmiyorum. (KÖY -)
22. Öğretmenler dürüst olmayan öğrenciler için suçlanamazlar. (GÖY -)
23. Öğrencilerimin karakterlerini geliştirmek için sürekli daha iyi yollar buluyorum. (KÖY +)
24. Okulda sorumluluğu teşvik eden öğretmenler öğrencilerin okul dışındaki sorumluluk düzeylerini de etkileyebilirler. (GÖY +)

Toward a Measure of Teachers' Sense of Efficacy for Character Education: The Character Education Efficacy Belief Instrument and Its Turkish Adaptation Study

Citation/©– Milson, A. J. & Ekşi, H. (2003). Toward a measure of teachers' sense of efficacy for character education: The Character Education Efficacy Belief Instrument and its Turkish adaptation study / Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusu konusunda bir ölçme aracına doğru: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS) ve Türkçeye uyarlanma çalışması. *Journal of Values Education (Turkey)/Değerler Eğitimi Dergisi, 1* (4), 99-130.

Abstract– In this paper, we describe the development and testing of an instrument designed to measure teachers' sense of efficacy for character education and its Turkish Adaptation Study. The relevance of the teacher efficacy construct for character education is detailed and the results of two surveys of teachers in the United States of America and a survey of teachers of Turkey are reported. These results of U.S. samples suggest that: 1) teachers generally possess a positive sense of efficacy for character education, but doubt their abilities to provide character education for students who may lack good character, 2) elementary teachers have significantly higher levels of character education teaching efficacy than high school teachers, and 3) staff development training and character education conference sessions have a positive impact on teachers' sense of efficacy for character education, but university-based coursework provides no significant boost in teacher efficacy. On the other hand, the studies of bilingual equivalence and reliability reveal that the Turkish form has satisfactory statistical properties. The implications of these results are discussed and recommendations for teacher educators are offered.

Key Words- Character Education, Teachers' Sense of Efficacy, Scale Construction.