



T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

ÖĞRETMENLERİN KARAKTER EĞİTİMİ
YETKİNLİKLERİ İLE EĞİTİM PROGRAMI TASARIM
TERCİHLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Meray İŞLEK TUTKUN
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN

Burdur, 2024

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

ÖĞRETMENLERİN KARAKTER EĞİTİMİ
YETKİNLİKLERİ İLE EĞİTİM PROGRAMI TASARIM
TERCİHLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Meray İŞLEK TUTKUN
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN

Burdur, 2024

Bu çalışma Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından 0797-YL-21 nolu proje numarası ile desteklenmiştir.



**BURDUR MEHMET AKİF ERSOY
ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 28.12.2023 tarih ve 498/21 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 29.12.2023 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Meray İŞLEK TUTKUN'ın "ÖĞRETMENLERİN KARAKTER EĞİTİMİ YETKİNLİKLERİ İLE EĞİTİM PROGRAMI TASARIM TERCİHLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ" konulu tez çalışması Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE (TEZ DANIŞMANI) : Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN

ÜYE : Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KÖROĞLU

ÜYE : Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA / MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[] Tezim/Raporum sadece Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.

[] Tezimin/Raporumun 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Meray İŞLEK TUTKUN

Tarih

İmza

TEŞEKKÜR

Lisans eğitimim sürecinde tanıdığım ve tanışmamız ile hayatıma yön veren, beni akademik çalışmalara yakınlaştıran, çalışmayı sevmeyi öğreten, bilgileri ile yolumu aydınlatan, hayat tecrübeleri ile yanı sıra gösteren, bazen doğru yolu göremediğimde yol gösteren, yine yüksek lisans eğitimime başladığım ilk günden son güne kadar her konuda desteğini, anlayışını, zamanını, değerli görüşlerini, bilgi ve deneyimlerini paylaşarak bana katkıda bulunan tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN hocama, danışman hocam sayesinde tanıdığım; fikirlerime verdiği değerlerle, samimiyeti, sevecenliği ve misafirperverliğiyle beni özel hissettiren canım ablam Elif AYDIN'a yine danışman hocam sayesinde tanıdığım; sevginin en masum halini yansıtan, tez sürecimde sevgisi ve sıkıca sarılması ile çokça destek olan biricik öğrencim Yiğit Eren AYDIN'a en içten duygularıyla teşekkür ederim. Eğitim sürecim boyunca desteğini hep yanımda hissettiğim bilgileriyle ve eleştirisiyle beni zenginleştiren, araştırmanın ortaya çıkmasından tamamlama sürecine kadar bilgi birikimi ve hayat felsefesi ile bana yol gösteren, Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ, tez çalışmamın her aşamasında benden yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Sadık Yüksek SIVACI, tez jürime katılım gösteren, tezimi titizlikle inceleyen ve değerli geri bildirimleri ile tezimin gelişimi için katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Koroğlu hocama ve Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde yolumun bir şekilde kesiştiği tüm hocalarıma katkılarından dolayı teşekkür ederim. Araştırmaya katılarak bana destek olan, araştırma sürecinde görüş ve önerilerini sabırla ve içtenlikle benimle paylaşan öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Beni hayata hazırlayan, maddi-manevi desteklerini her zaman hissettiğim annem Esma İŞLEK ve babam Nureddin İŞLEK'e teşekkürü bir borç bilirim. Buraya ne yazsam asla sizleri, emeklerinizi, fedakârlıklarınızı anlatamam. Varlığınız ve destekleriniz bu zorlu süreçte azimle ilerlememi sağladı. Bana olan inancınız ve elleriniz en büyük dayanağım oldu. Varlığınıza binlerce kez şükür...

Bu hayattaki en büyük şanslarım olan kardeşlerim; Gülçin YILDIRIM ve Mehmet Ali İŞLEK'e motive kaynağım oldukları için tez yazımının her aşamasında manevi desteklerini esirgemedikleri için sonsuz teşekkür ederim. İyi ki varsınız hep olun canlarım...

Yüksek lisans sürecimin son dönemlerinde hayatıma girmesine rağmen her aşamasında katkısı olan, hayatın her aşamasında olduğu gibi akademik kariyerimde de beni cesaretlendiren, manevi olarak her an desteğini hissettiğim, aşkıyla ve sabırla beni motive eden sevgili eşim Erman TUTKUN'a sonsuz teşekkürler...

Eğitim hayatımın lisans sürecinde tanıdığım, tez yazım sürecinin ilk gününden bugüne kadar yanımda olan, sabrıyla ve sevgisiyle beni destekleyen kardeşten öte bildiğim dostum İrem PEKER'e, yüksek lisans sürecinde hayatıma giren, pozitifliği ile farklı bakmayı öğreten, her zaman cesaretlendirmesi ve desteklemesi ile hayatıma dokunan, Damla IŞIK'a, enerjisi ile hayatımıza renk veren, anaç tavrı ile bizleri kucaklayan biricik ablam Gülsüm EROL CANTÜRK'e, duruşu ve saygısı ile örnek aldığım, akademik anlamda her zaman danıştığım Gülşah YÖRÜK KIYMIK ablama destekleri için teşekkür ederim.

Söylediklerinize dikkat edin; düşüncelere dönüşür... Düşüncelerinize dikkat edin; duygularınıza dönüşür... Duygularınıza dikkat edin; davranışlarınıza dönüşür... Davranışlarınıza dikkat edin; alışkanlıklarınıza dönüşür... Alışkanlıklarınıza dikkat edin; değerlerinize dönüşür... Değerlerinize dikkat edin; karakterinize dönüşür... Karakterinize dikkat edin; kaderinize dönüşür...

(Mahatma Gandhi)

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlikleri ile Eğitim Programı Tasarım Tercihleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

(Yüksek Lisans Tezi)

Meray İŞLEK TUTKUN

ÖZ

Bu araştırmanın amacını; öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri ile eğitim programı tasarım tercihlerinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Araştırma modeli olarak, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli temel alınmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini; Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapmakta olan öğretmenler, örneklemini ise; bu evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiş 1182 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri ile eğitim programı tasarım tercihlerini belirlemek için veri toplama aracı olarak; “Kişisel Bilgi Formu”, “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası” (KEYİS) ve “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin ölçeklere verdikleri yanıtların frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Öğretmenlere uygulanan Karakter Eğitimi Yetkinliklerini hesaplamak için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve ilişkisel analizde ise Spearman’s Rho Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Yine öğretmenlere uygulanan Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımlarını hesaplamak için Mann Whitney-U testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri; yaş, eğitim durumları, branş, büyüdüğü yer, mezun oldukları lise türü, görev yaptıkları eğitim kurumu, görev yeri memnuniyeti ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Ancak cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yine araştırmada öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercihleri, eğitim durumları, branş ve lise mezuniyeti değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte iken cinsiyet, yaş ve büyüdüğü yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Son olarak öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri ile eğitim programı tasarım tercih düzeyleri arasında negatif yönlü düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Programı, Karakter Eğitimi, Karakter, Öğretmen, Program, Tasarım.

Sayfa Adedi: 178

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN

Examination of Relationship Between Teachers' Character Education Competencies and Curriculum Design Preferences

(Master's Thesis)

Meray İŞLEK TUTKUN

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine teachers' character education competencies and curriculum design preferences. The research model is based on correlational survey model, one of the survey models. The population of research consists of teachers working in schools affiliated with Burdur Provincial Directorate of National Education, and the sample consists of 1182 teachers selected from this population by simple random sampling method. As a data collection tool to determine teachers' character education competencies and curriculum design preferences; "Personal Information Form", "Character Education Competency Belief Scale" and "Teachers' Curriculum Design Approach Preference Scale" were used. Necessary statistical analyzes of data collected for the problem and sub-problems of research were carried out with the help of a computer package program. The frequency and percentage values of teachers' responses to scales were calculated. T-test, one-way analysis of variance (ANOVA) were used to calculate Teachers' Character Education Competencies, and Spearman's Rho Correlation Coefficient was used in correlational analysis. Mann Whitney-U test and Kruskal Wallis H test were used to calculate Teachers' Curriculum Design Approaches. Teachers' character education competencies showed significant differences according to variables of age, educational background, branch, place where they grew up, type of high school they graduated from, educational institution where they work, job satisfaction and reasons for choosing the teaching profession. However, no significant difference was found according to gender variable. While teachers' curriculum design preferences showed significant differences according to variables of their educational background, branch and high school graduation, no significant difference was found according to variables of gender, age and place where they grew up. Finally, it was concluded that there was a negative, low-level and significant relationship between teachers' character education competencies and their curriculum design preference levels.

Key Words: Character Education, Character, Curriculum, Design, Program, Teacher.

Page Number: 178

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Rafet AYDIN

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
TEŞEKKÜR	ii
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vi
KISALTMALAR	xi
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	7
1.2.1. Alt Problemler.....	7
1.3. Araştırmanın Amacı	8
1.4. Araştırmanın Önemi	8
1.5. Varsayımlar	9
1.6. Sınırlılıklar.....	10
1.7. Tanımlar.....	10
BÖLÜM II.....	11
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	11
2.1.1. Karakter.	11
2.1.1.1. Karakter Özellikleri.....	12
2.1.2. Karakter Eğitimi.	14
2.1.3. Karakter Eğitiminin İlkeleri.....	15
2.1.4. Karakter Eğitiminin Tarihi.....	17
2.1.4.1. Dünyada Karakter Eğitimi.	17
2.1.4.2. Türkiye’de Karakter Eğitimi.	18
2.1.5. Karakter Eğitimi Etkileyen Faktörler.	20
2.1.5.1. Karakter Eğitiminde Ailenin Rolü.	21
2.1.5.2. Karakter Eğitiminde Okulun Rolü.	22
2.1.5.3. Karakter Eğitiminde Öğretmenin Rolü.	24

2.1.6. Karakter Eğitiminin Önemi ve Amacı.....	26
2.1.7. Karakter Eğitimi Etkileyen Kuramlar.....	28
2.1.7.1. Psikanalitik Kuram ve Karakter Eğitimi.....	28
2.1.7.2. Psikososyal Kuram ve Karakter Eğitimi.....	29
2.1.7.3. Bilişsel Gelişim Kuramı ve Karakter Eğitimi.....	30
2.1.7.4. Davranışçı Gelişim Kuramı ve Karakter Eğitimi.....	31
2.1.7.5. Domain (Alan) Kuramı ve Karakter Eğitimi.....	31
2.1.7.6. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ve Karakter Eğitimi.....	32
2.1.7.7. Sosyal Öğrenme Kuramı ve Karakter Eğitimi.....	32
2.1.8. Karakter Eğitiminde Kullanılan Yöntemler.....	33
2.1.8.1. Yaratıcı Drama.....	34
2.1.8.2. İşbirlikçi (Kuşak) Öğrenme.....	35
2.1.8.3. Soru Cevap Yöntemi.....	35
2.1.8.4. Tartışma.....	36
2.1.9. Program.....	37
2.1.9.1. Eğitim Programı.....	38
2.1.9.2. Öğretim Programı.....	39
2.1.9.3. Ders Programı.....	39
2.1.9.4. Örtük Program.....	40
2.1.10. Program Geliştirme.....	40
2.1.10.1. Hedef.....	41
2.1.10.2. İçerik (Kapsam).....	43
2.1.10.3. Eğitim Durumları (Öğrenme-Öğretme Süreci).....	44
2.1.10.4. Sınama Durumları.....	45
2.1.11. Program Tasarısı.....	46
2.1.12. Program Tasarım Yaklaşımları.....	46
2.1.12.1. Konu Merkezli Program Tasarımları.....	47
2.1.12.1.1. Konu Alanı Tasarımı.....	47
2.1.12.1.2. Disiplin (Bilim Alanı) Tasarımı.....	48
2.1.12.1.3. Geniş Alanlı Tasarım.....	49
2.1.12.1.4. Süreç Tasarımı.....	50
2.1.12.2. Öğrenen Merkezli Program Tasarımları.....	50
2.1.12.2.1. Çocuk Merkezli Tasarı.....	51
2.1.12.2.2. Yaşantı Merkezli Tasarı.....	51

2.1.12.2.3. Romantik (Radikal) Tasarı.	52
2.1.12.2.4. Humanistik Tasarı.	53
2.1.12.3. Sorun Merkezli Program Tasarımları.....	53
2.1.12.3.1. Yaşam Şartları Tasarımı.	54
2.1.12.3.2. Çekirdek (CORE) Tasarımı.	54
2.1.12.3.3. Toplumsal Sorunlar ve Yeniden Kurmacılık Tasarımı.	55
2.2. İlgili Araştırmalar	56
2.2.1. Yurtiçinde Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerine Yönelik Araştırmalar.	56
2.2.2. Yurtdışında Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerine Yönelik Araştırmalar.	62
2.2.3. Yurtiçinde Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Tercihlerine Yönelik Araştırmalar.	63
2.2.4. Yurtdışında Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Tercihlerine Yönelik Araştırmalar.	70
BÖLÜM III	72
YÖNTEM.....	72
3.1. Araştırmanın Modeli.....	72
3.2. Evren ve Örneklem.....	72
3.3. Veri Toplama Araçları.....	77
3.4. Verilerin Toplanması.....	79
BÖLÜM IV	84
BULGULAR VE YORUM.....	84
4.1. Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlikleri	84
4.2. Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	85
4.3. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Tercihleri	107
4.4. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	108
4.5. Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlikleri ile Eğitim Programı Tasarım Tercih Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	119
BÖLÜM V.....	121
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	121
5.1. Sonuç ve Tartışma	121

5.1.1. Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlikleri ile İlgili Sonuçlar ve Tartışmalar.	121
5.1.2. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Tercihleri ile İlgili Sonuçlar ve Tartışmalar.	128
5.1.3. Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlikleri İle Eğitim Programı Tasarım Tercih Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma.	135
5.2. Öneriler.....	135
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.	135
5.2.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.	136
EKLER	149
EK-1	150
EK-2	152
EK-3	153
EK-4	154
EK-5	155
EK-6	156
ÖZGEÇMİŞ.....	157

KISALTMALAR

GÖY:	Genel Öğretim Yetkinliği
KEYİS:	Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (Ölçeği)
KÖY:	Kişisel Öğretim Yetkinliği
MAKÜ:	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
Sd:	Serbestlik Derecesi
ss:	Standart Sapma
TDK:	Türk Dil Kurumu
YÖK:	Yükseköğretim Kurulu

TABLÖLÖR DİZİNİ

Tablolar

Sayfalar

Tablo 1 Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş Aralığı, Eğitim Durumu, Branş, Büyüdüğü Yerleşim Birimine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları	74
Tablo 2 Öğretmenlerin Mezun Olunan Lise Türü ve Görev Yapılan Eğitim Kurumuna Göre Frekans ile Yüzdelik Dağılımları	75
Tablo 3 Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülte, Görev Yaptığı Okuldan Memnuniyet Durumu ve Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Sebebine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları	76
Tablo 4 Karakter Eğitimi Yetkinlik Skalası Güvenirliği.....	78
Tablo 5 Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeğinin Güvenirliği	79
Tablo 6 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik Skalası Değerlendirme Puan Aralıkları ..	80
Tablo 7 Karakter Eğitimi Yetkinlik Skalası Normallik Testi Sonuçları	81
Tablo 8 Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeğinin Değerlendirme Puan Aralıkları	81
Tablo 9 Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeğinin Normallik Testi Sonuçları	82
Tablo 10 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik Düzeyleri	84
Tablo 11 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Cinsiyetlerine Göre T- Testi Sonuçları	85
Tablo 12 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Yaşa Göre Dağılımı.....	85
Tablo 13 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Yaşa Göre ANOVA Testi Sonuçları	86
Tablo 14 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Eğitim Durumları Değişkenine Göre Dağılımı.....	87
Tablo 15 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Eğitim Durumları Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	88
Tablo 16 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Branş Değişkenine Göre Dağılımı	

.....	89
Tablo 17 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	90
Tablo 18 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Büyüdüğü Yer Değişkenine Göre Dağılımı	92
Tablo 19 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Büyüdüğü Yer Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	93
Tablo 20 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Dağılımı.....	94
Tablo 21 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	95
Tablo 22 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Görev Yaptıkları Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Dağılımı	97
Tablo 23 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Görev Yaptıkları Eğitim Kurumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	98
Tablo 24 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Mezun Oldukları Yükseköğretim/Fakülte Değişkenine Göre Dağılımı	99
Tablo 25 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Mezun Oldukları Yükseköğretim/Fakülte Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	100
Tablo 26 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Görev Yeri Memnuniyeti Değişkenine Göre Dağılımı	101
Tablo 27 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Görev Yeri Memnuniyeti Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	102
Tablo 28 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Mesleği Tercih Etme Nedenleri Değişkenine Göre Dağılımı	103
Tablo 29 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Mesleği Tercih Etme Nedenleri Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	104
Tablo 30 Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri	107
Tablo 31 Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Cinsiyete Göre	

Mann Whitney-U Testi Sonuçları	108
Tablo 32 Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Yaş Durumlarına Göre Kruskall Wallis- H Testi Sonuçları	109
Tablo 33 Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Eğitim Durumlarına Göre Kruskall Wallis- H Testi Sonuçları.....	110
Tablo 34 Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Branşlarına Göre Kruskall Wallis- H Testi Sonuçları	111
Tablo 35 Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Büyüdükleri Yer Değişkenine Göre Kruskall Wallis- H Testi Sonuçları	113
Tablo 36 Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Lise Mezuniyet Değişkenine Göre Kruskall Wallis- H Testi Sonuçları	114
Tablo 37 Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Görev Yaptıkları Kurum Değişkenine Göre Kruskall Wallis- H Testi Sonuçları.....	115
Tablo 38 Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Mezun Oldukları Yükseköğretim/Fakülte Değişkenine Göre Kruskall Wallis- H Testi Sonuçları	116
Tablo 39 Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Görev Yeri Memnuniyet Değişkenine Göre Kruskall Wallis- H Testi Sonuçları.....	117
Tablo 40 Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Mesleği Tercih Nedenleri Değişkenine Göre Kruskall Wallis- H Testi Sonuçları	118
Tablo 41 Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlikleri ile Eğitim Programı Tasarım Tercih Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Korelasyon Analizi	119

ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Şekiller</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Kapsam açısından program türleri (Gültekin, 2017).	38
Şekil 2. Örneklem belirleme formülü (Tanrıöğen, 2009).....	73

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Son zamanlarda teknoloji ve bilimsel gelişmenin hızlı bir şekilde ilerlemesiyle birlikte toplumların daha demokratik olması, bireylerin yaşam alanı ile ilgili konularda duyarlılık düzeyinin artması, sivil toplum kuruluşlarının aktif rol alması gibi konular önem kazanmaktadır. Bu sebeple her alanda olduğu gibi eğitimde de nitelik bilinci ve beklentisi ön plana çıkmaktadır (Şahin, 2004). Eğitim, bireyin kendisini keşfetmesini sağlayan, sosyal- biyolojik olarak uyumlu bir şekilde yaşamını devam ettiren ve onu geleceğe hazırlayan çalışmalar bütünü olup, bireye formal ve informal olarak birçok beceri, tutum ve inanç kazandırdığının (Koç, 2016) vurgulandığı görülmektedir.

Yine eğitim; bireyin dünyaya gelişi ile başlayan ve ölümüne kadar devam eden bir süreç olup bu süreçte bireye çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırılmaktadır. Eğitim, bireyin zihnî, bedenî, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür. Bu yönüyle eğitim, hayat boyu sürer ve planlı ya da tesadüfi olabilmektedir (Akyüz, 2019, s.2). Aydın (2008) ise eğitimi; daha çok anlatılmak istenilenin önceden planlanmış, program çerçevesinde ve amaç doğrultusunda olduğunu ifade etmektedir. Sönmez (2015)'de eğitimi, en genel anlamıyla kültürlenme süreci bir diğer anlamıyla kültürel değerleri bireye kazandırma süreci olarak tanımlamaktadır. Duman (1987)'da, toplum ve kültürle olan ilişkisinin eğitimi önemli hale getirdiğini, bu önemin iki şekilde ortaya

çıkıldığını ifade etmektedir. Bunlardan ilki ve en önemlisi, topluma kimlik kazandıran, kültürel değerleri genç nesillere aktarmak, ikincisi ise yeni değerler üretmektir. Eğitim bu işlevlerden birincisini yerine getirirken toplumun birlik ve bütünlüğünü, ikincisini yerine getirirken de toplumun gelişmesini sağlamış olmaktadır (akt. Aydın, İşlek, Sağlam Aktaş ve Peker, 2020).

Değişen dünyada, bireyin içinde yaşadığı toplumun değerlerini benimseyen, devamlılığını sağlayan ve bunlar ile birlikte evrensel değerlere de sahip olarak yetiştirilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir (Kolaç, 2010). Yine eğitim tarihi ve karşılaştırmalı eğitim bilimleri toplumların bir eğitim sistemine sahip olduğunu, bu şekilde bireylerin yetiştirildiğini göstermektedir. Her toplum sosyal, kültürel, politik ve ekonomik durumuna ve özelliklerinden hareketle yetiştirmek istediği insan tipini belirlemekte, bunu gerçekleştirmek için okullar açmakta ve öğretmenler yetiştirmektedir (Duman, 1987, akt. Aydın, İşlek, Sağlam Aktaş ve Peker, 2020). Bunlardan anlaşılabileceği gibi, eğitim yoluyla kendini gerçekleştiren insan tipini yetiştirecek olanın da hiç kuşkusuz öğretmen olduğu anlaşılmaktadır. Bundan dolayı öğretmenlere önemli görev ve sorumluluklar yüklenmektedir. Öğretmenlerin, farklı kültür, özellik, kişilik ve karakter yapılarına sahip oldukları, bu farklılıkların öğrencileri olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Bundan dolayı öğretmenlerin sahip olduğu değer ve karakter yapılarının incelenmesi ile birlikte bunları öğrencilere nasıl aktardıklarının bilinmesinin önemli hale geldiğini söylemek mümkündür.

Toplumsal hayatın sağlıklı ve gelişerek devamlılığı açısından bireyin karakter ve değerler eğitimini istenilen nitelikte alması önemlidir. Bu eğitim ilk önce ailede başlamaktadır. Ailede verilen eğitimin destekçisi olması için okullarda verilen amaçlı ve programlı karakter ve değerler eğitimine ihtiyaç bulunmaktadır. Tabi ki eğitimin istenilen doğrultuda verilmesi için öğretmen yetiştirmenin de nitelikli olması gerekmektedir. Okullarda bütün öğretmenlerin eğitimden geçirilmesi, sağlıklı birey yetiştirmek ve toplum oluşturmak açısından önemlidir (Şimşek, 2018). Eğitim insanların iyiyi ve kötüyü ayırt edebilmelerinde yani ahlaki kararlarının gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Yine eğitim ailede başlayıp çevre ve okulda devam etmektedir (Ulusoy, 2007).

Son zamanlarda şiddet, terör, dolandırıcılık gibi toplumsal yapıyı bozan olaylar diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de artmaktadır. Bu olayların artmasındaki en büyük etkinin kişilerin karakter özelliklerinden kaynaklı olduğu belirtilmektedir. Olumsuz karakter özelliklerine sahip bireylerin kendisine zararı olduğu kadar topluma da zarar vermesi kaçınılmazdır (Tekin ve Bedir, 2019). Çünkü her insan toplumsal yapı içinde bir birey olarak görülmekle birlikte sosyal varlıklar olduğu için diğer bireyler ile ortak bir yaşam sürdürmek ve belirli bir ilişki içerisinde olmak durumundadır. Toplum içerisinde bireyler arası sağlıklı ilişkilerin kurulabilmesi, verilen karakter eğitiminin önemini arttığını söylemek mümkündür.

Türk Dil Kurumu (TDK), (2021) Türkçe sözlüğünde karakter; “*ayırt edici nitelik, bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen, üstün ana özellik, öz yapı, ıra ve seciye*” şeklinde tanımlanmaktadır. Yine karakter; bireyin kendi kendine hâkim olmasını, kendi kendisiyle uyum içinde bulunmasını, düşünüş ve hareketlerinde tutarlı, sağlam kalabilmesini sağlayan özellikler bütünüdür (Meydan, 2012). Son zamanlarda hızla önemini yitiren değerlerin korunması, kuşaklar arası aktarılması ve daha yaşanılabilir bir dünya bırakmak önce anne-babaların daha sonra ise eğitimcilerin ana sorumluluğudur. Çocuklara akademik dersleri öğretmek kadar karakter eğitimi vermek de önemlidir. Değerlerin aile desteği ile birlikte okulda öğretilmesi sağlıklı bir toplum oluşturmak bağlamında gerekli bir eğitim çalışması olmaktadır. (Gökçek, 2007). Okullarda verilen karakter eğitiminin öneminin ortaya çıktığı söylenebilir.

Karakter eğitiminin köklerinin eski çağlara kadar uzandığı gerçeği, insanın karakterinin eğitimle geliştirilebileceği fikrine dayanmaktadır. Kabul gören içerik konusu uygulandığı dönemin ve toplumun şartlarına bağlı olarak değişmektedir (Sırrı ve Mehmedoğlu, 2015). Karakter eğitimi, en genel anlamıyla, örtük veya açık müfredat aracılığıyla, yetişen yeni nesle, duyarlılık, dürüstlük, doğruluk, sorumluluk, kendine ve başkalarına saygı gibi temel insanî değerleri kazandırma, değerlere duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretinin ortak adıdır (Çokdolu, 2013). Yine Ata ve Şahin (2020)’e göre karakter eğitimi, öğrencilerin psikolojik, zihinsel özelliklerini geliştiren,

demokratik, ahlaklı ve etik düşünmelerini, davranmalarını sağlayan karakter gelişimine yardımcı olan eğitim sürecidir.

Diğer taraftan karakter eğitiminin amacı; çocukken anlayışlı, ilgili, ahlaki değerleri olan, üretken, gençlik çağında kapasitelerini en iyisini yapmak için kullanan, doğru şeyler yapan ve hayatın amacını anlayarak yaşayan bireyler yetiştirmektir (Sırrı ve Mehmedoğlu, 2015). Karakter eğitiminin amacının Türk Milli Eğitimin genel amaçlarında yer aldığı görülmektedir. 14/6/1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun 1. ve 2. maddesinde Türk Milli Eğitiminin genel amaçları;

“Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. “Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, 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” ve

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” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB],1973) olarak yer almaktadır.

Türk Milli Eğitiminin temel amaçlarında görüldüğü gibi; Türkiye için nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimini vermek; Türk Milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, (...) hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, (...) kişiler yetiştirmek olarak tarif edilmektedir (Aydın, İşlek, Sağlam Aktaş ve Peker, 2020). Öğretmenin öğrencilere rol model yani rehber olması, öğrencilere sevecen yaklaşabilmesi, öğrenciler arasındaki ilişkiyi ahlaki bir ortam ile sağlayabilmesi, ailelerden ve halktan destek alarak ahlaki sınırları koruyabilmesi, sınıf ortamında demokrasiyi sağlayabilmesi, iş birliğine önem vermesi ve program aracılığıyla ahlaki değerleri öğrencilere kazandırması etkili bir karakter eğitimi açısından önemli sorumluluklarından bazıları olarak belirtilebilir.

Öğrencilerin karakter gelişimi açısından okullar büyük rol oynamaktadır. Okulların çocukları akademik anlamda başarılı bir insan olarak yetiştirmenin yanında, iyi bir insan olarak yetiştirmesi temel sorumluluğudur. Bu sorumlulukta karakter eğitiminin okullarda uygulanmasını gerektirmektedir (Thomas, 1998, akt. Yüksel, 2012). Ekşi (2003)'e göre yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve sosyal davranışlarını okullar etkileyebilmelidirler. Yine okullar, yaşanan çağın getirdiği olumsuz durumlar karşısında öğrencilere iyi ve kötü arasında iyiyi tercih etmeleri için seçenekler sunabilmelidir. Bu tercihleri yapabilmeleri için de strateji ve amaçlar gösterebilmelidir. Bir toplumun geleceğinin iyi yetişmiş ve karakter sahibi insanlar olduğu göz ardı edilemeyecek bir gerçektir. İnsanlar iyi karaktere sahip olarak dünyaya gelmezler bu nedenle eğitim çağındaki her bireyin uygun ahlaki kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler ve becerilerle donatılması kaçınılmaz olarak okulların temel hedefleri arasındadır.

Öğretmenlerin karakter eğitimini net bir şekilde anlamaları ile karakter eğitiminin başarıyla yürütülebilmesi mümkündür. Öğretmenler, karakter eğitimi erdemliliğini öğretmeye ilişkin çaba göstermelidir. İyi insan özelliklerinden bazıları adaletli, dürüst, erdemli ve sabırlı olmaktır. Erdemler insanın zaman, kültür ve kişisel tercihlerle iyiye yönelmesi olarak belirtilebilir. Erdemlerin neler olduğunu, önemine saygı duymaları, onlara sahip olmaları ve günlük hayatta onları kullanmaları gerektiğini öğrencilerin erdemli karakterini geliştirmek isteyen öğretmenler öğrencilerine, anlatmalıdırlar (Lickona, 2001, akt. Yüksel, 2012). Öğrencide istenilen erdemlerin kazandırılması karakter eğitimi ile gerçekleşmektedir. Bu karakter eğitimi; eğitim programı ve öğrenciler arasında bir nevi bağ görevi oluşturan öğretmenler ile gerçekleştirilebilir.

Öğrencilere istenen davranışların kazandırılması öğretim programının gerçek durumlarda uygulanabilir ve işlerliğinin olması ile mümkündür. Bir eğitim programı hazırlanırken programın bütün öğelerinin dikkate alınması ve birbiri ile bir bütünlük içerisinde hazırlanmış olması gerekmektedir (Karaman ve Bakaç, 2018). Programları; eğitim programı, öğretim programı ve ders programı olarak ele almak mümkündür. Bunlar yazılı programlar olup yazılı olmayan örtük programdan da bahsedilmektedir. Bunlar kısaca aşağıdaki gibi ele alınabilir.

Eğitim programı, öğrencilerin okulda ve okul dışındaki hayatını düzenlemek üzere planlanan etkinlikler olarak tanımlanabilir (Demirel, 2015, s.3-4). Ertürk (2017, s.14), eğitim programını yetiçek olarak ifade etmekte olup yetiştirdiği belli öğrencileri planlı bir zaman süreci içerisinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü olarak tanımlamaktadır. Sönmez (2012, s.11)'de eğitim sisteminin temelini yetiçeklerin oluşturduğunu belirtmektedir. Yetiçekler, öğrencide gözlemeye karar verilen hedef ve davranışları, onların içerikle bağlantısını, eğitim ve sınav durumlarını kapsamaktadır. Her devlet kendi anayasal düzenini, uzak ve genel hedeflerini eğitim sistemindeki yetiçekler ile yurttaşlarına benimsetmek istemektedir. Yani eğitim programı (yetiçek) devletin istediği yurttaşları yetiştirmek üzere planlanmakta ve düzenlenmektedir.

Öğretim programı; eğitim programı içerisinde önemli bir yere sahip olan ve belli bilgi kategorilerinden oluşan; bilgi, beceri ile uygulamaya ağırlık tanıyan ve bunları eğitim programının amaçları doğrultusunda planlı bir şekilde kazandırmayı hedefleyen bir program türüdür (Varış, 1988, akt. Gültekin, 2017, s. 18). Yine öğretim programı; okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2015, s. 6). Diğer taraftan ders programı ise; bir ders sürecinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plandır (Demirel, 2015, s. 6). Planlı bir eğitim-öğretim sürecinde eğitim, öğretim ve ders programlarının birbirleriyle ilişkili olduğu ve genelden özele doğru hazırlandığı söylenebilir.

Eğitim, öğretim ve ders programları dışında yazılı olmayan ancak varlığı her zaman hissedilen diğer bir program türü de örtük programdır. Örtük eğitim programı; resmi programda açık olarak belirtilmeyen ancak öğrencilerin yaşantılarını etkileyen ve toplumun norm ve değerlerini içeren programdır (Gültekin, 2017, s. 19). Örtük öğrenmede davranış değişikliği etkileşim yoluyla gerçekleştiğinden istendik davranışların öğrenciye kazandırılmasında örtük programların önemli olduğu söylenebilir.

Bir eğitim programı hazırlanırken işe öncelikle programın nasıl olacağını tasarlamakla başlanmalıdır. Bu aynı şekilde bir mimarın bir yapıyı tasarlaması ve

plan çizmesi sürecine benzemektedir. Program geliştirme uzmanı da program geliştirme çalışmalarına başlamadan önce bu program tasarımını ortaya koymalıdır (Demirel, 2015, s.43). Öğretim sürecinin anlamlı bir bütünlük içerisinde düzenlenebilmesi için eğitim programı tasarımının önemli olduğu söylenebilir. Yine Demirel (2015)'e göre eğitim programı tasarımı, bir programın hangi öğelerden oluşacağını ortaya çıkarılması sürecidir. Program tasarımı, endüstriyel tasarım kavramında da olduğu gibi öğretimin düzenlenmesini anlamlı bir bütünlük içerisinde ele almayı amaçlamaktadır.

Öğretmenlerin, karakter eğitimi yetkinliği ve eğitim programı tasarım tercihlerinin incelenmesiyle farkındalık oluşturarak kendilerinin güçlü ve zayıf yanlarını anlamaları ile kendilerini geliştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde karakter eğitimi yetkinliği ile ilgili yapılan çalışmalara rastlanmıştır ancak bu çalışmalar genellikle sınırlı branş öğretmenleri ile yapılmış olup eğitim programı tercihleri ile birlikte yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu araştırma öğretmenlerin hem karakter eğitimi yetkinliğini hem de eğitim programı tercihlerini ve bunlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu açıdan araştırmanın alanyazına, eğitimcilere, araştırmacılara özellikle de öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problemini, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri ile eğitim programı tasarım tercihleri nasıldır? sorusu oluşturmuştur.

1.2.1. Alt problemler. Bu temel araştırma problemine ulaşabilmek için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri; cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, büyüdüğü yerleşim yeri, mezun olunan lise türü, görev yapılan eğitim kademesi, mezun olunan fakülte, görev yapılan okuldan memnuniyet durumu ve öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercihleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercihleri; cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, büyüdüğü yerleşim yeri, mezun olunan lise türü, görev yapılan eğitim kademesi, mezun olunan fakülte, görev yapılan okuldan memnuniyet durumu ve öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri ile eğitim programı tasarım tercihleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacını; öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri ve eğitim programı tasarım tercihleri ile bunlar arasında bir ilişkinin olup olmadığının incelenmesi oluşturmuştur. Bu amaç için Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı şehir merkezi, ilçe ve köy-beldelerde görev yapan öğretmenlere ulaşılmıştır. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliği ve eğitim programı tercihleri bazı demografik değişkenler açısından belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Son zamanlarda insanların yaşadığı sorunlar arasında ahlaki problemler gelmektedir. Bir ülkenin ahlaki problemleri çoğaldıkça madde bağımlısı insanlar, adli suçlar ve insanların mutsuzluğu artmakta olup aile düzeni bozulmakta, sevgi, saygı, dostluklar, yardımlaşma kavramı, insanların sabrı ve hoşgörüsü azalmaktadır. Ülkedeki bu durum, eğitimcilerin karakter eğitimi konusunda hassas olmalarını gerektirmektedir. Teknolojinin hızla gelişimi ile bireylerin aile ve okul dışında internet, dergi, reklamlar, bilgisayar oyunları, televizyon ve akıllı telefon aracılığıyla sosyal çevresi olmaktadır. Bu sosyal çevrenin genişlemesiyle anne-baba ve öğretmenlere düşen görev daha da artmaktadır. Çünkü aile ve okul tarafından kazandırılan değerler değişmekte olup dijital dünya değerleri ile de farklılaşmaktadır. Karakterin bireylerin ihtiyaç duyduğu değerlerden birisi olduğu söylenebilir. Karakter, bilinçli bir şekilde hem ailede hem de okulda eğitim aracılığı ile oluşturulmaktadır. Dijital dünya da en çok ihtiyaç duyulan konulardan birisi de

empati kurabilen, sorumluluk alabilen, hoşgörölü ve farklı fikirleri benimseyebilen bireylerin yetiştirilmesidir. Karakter eğitimi ailede başlamakta olup okulda devam etmektedir. Ancak bir çocuk gününün büyük bir kısmını okulda geçirmektedir ve ailesinden daha fazla okulda öğretmenlerinden eğitim almaktadır. Çocuk üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olan öğretmenlerin karakter eğitimi ve eğitim programı tasarım tercihleri hakkında görüşleri büyük önem kazanmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercihleri sınıf içi uygulamalarına yansıdığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri ile eğitim programı tasarım tercihlerinin ve bunlar arasında bir ilişkinin olup olmadığının incelenmesi amacını taşıyan bu araştırma öğretmenlerin hem karakter eğitimi yetkinlikleri hem de eğitim programı tasarım tercihleri ve bunlar arasındaki ilişkinin olup olmadığını incelenmesi açısından önem taşımaktadır. İlgili alanyazın taramasında öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri ve eğitim programı tasarım tercihlerinin araştırıldığı görölmektedir. Ancak aralarında ilişki olduğu düşünülen bu iki unsurun ilişkisel olarak ele alınmadığı görölmektedir. İşte bu iki unsurun birlikte incelenmesi araştırmanın hem çıkış noktasını oluşturmuş hem de önemini ortaya koymaktadır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları aşağıdakilerden oluşmaktadır.

1. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerini belirlemek için kullanılan Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası'nın (KEYİS) yeterli olduğu,
2. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercihlerini belirlemek için kullanılan Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği" nin yeterli olduğu,
3. Seçilen örneklem grubunun evreni temsil yeterliğine sahip olduğu ve
4. Verilerin analizinde kullanılan istatistiksel analizlerin uygun olduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2020–2021 eğitim öğretim yılı,
2. Burdur il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı il merkezi, ilçe ve belde- köylerde görev yapan öğretmenler ve
3. Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS) ve Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeğinde yer alan maddeler ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Karakter: İnsanın toplum içerisindeki yaşama fayda sağlayabilmek, tutunabilmek için geliştirdiği bilinçli tutum ve davranışlardır (Karatay, 2011).

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).

Program: “İzlence ve bir işin nasıl yapılacağını ya da yapılması gerektiğini gösteren çizelge” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021).

Eğitim Programı: Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2015).

Öğretim Programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2015).

Program Geliştirme: Program geliştirme en genel anlamıyla eğitim programlarının tasarlanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 1998, s. 4).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve.

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili alanyazın bilgisi taranarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

2.1.1. Karakter. Karakter kelimesi İngilizce 'de; özyapı, ıra, bir nesnenin, bir bireyin kendine özgü yapısı, onu diğerlerinden ayıran temel farklılık ve bireyin davranış şekillerini ortaya çıkaran ana özellik; huy, tabiat, ahlak, şöret, ün, nam olarak (O'ford, 1985) tanımlanmaktadır. Topçu (2014, s.132)'ya göre karakter; kişi veya kişiler zümresini başkalarından ayıran, alışkanlık haline gelmiş hareket ve tepki tarzlarının bütünüdür (akt. Bozan, 2020). Her ailenin, okulun ve toplumun gençlerinde bulunmasını istediği erdemli ve sağlam karaktere sahip olmak gibi olumlu kişilik özellikleri bulunmaktadır. Ailede, toplumda, ülkede; sevgi, saygı, çalışkanlık, dürüstlük, sorumluluk, adalet gibi temel değerlerin içselleştirilmesi, herkesçe benimsenmesi, bireysel ve toplumsal mutluluğun, kalkınmanın, birlik ve beraberliğin temellerinin inşa edilmesini sağlamaktadır. Bu temel değerleri benimsemiş bireyler, geleceğin sağlam karakterli yurttaşları olarak toplumsal yaşamın huzurlu, üretim ve kalkınmanın canlı olmasını sağlamaktadır (Karatay, Destebaşı ve Demirbaş, 2015). Ahlaki değerler eğer bireyin hayata ve ötesine dair inanç ve değerleri ile ilişkilendirilerek öğrenilebilirse onların içselleştirilmesi veya karakter haline dönüştürülmesi açısından kolaylık sağlamaktadır. Karakter yetişen gence niçin burada olduğunu öğretmek, kutsal bir ideal aşlamak onun kendisi ve diğer varlıklar ile ilişkilerinde olumlu karakter özellikleri geliştirmesini sağlayacak temel hayat değeridir. Tersine bir hayat değerlemesi, gencin gözünde hayatı anlamsızlaştırabildiği gibi zevk, tüm varlığa karşı bencillik ve anlamsızlık gibi olumsuz karakter özelliklerinin gelişmesine de neden olabilmektedir (Meydan, 2012).

Yine karakter, insanların kişiliklerinin çeşitli yönlerini ortaya koyan davranışların tamamını kapsamaktadır. Aynı zamanda karakter, insanın toplum içerisindeki yerini ve ilişkilerini de belirlediğinden toplumsal ve sosyal bir kavram olarak da tanımlanabilir. Kısaca karakter, kişiyi doğru şeyi yapmaya, yanlış şeyi yapmamaya yönelten karmaşık bir psikolojik yapı olarak da nitelendirilmektedir (Kocalar ve Bay, 2020). Son yıllarda şiddet, terör, dolandırıcılık gibi toplumsal düzeni bozan olaylar gerek Türkiye’de gerekse yurt dışında artış göstermektedir. Bu olayların meydana gelmesinin temelinde ise kişilerin karakter özellikleri yer almaktadır. Olumsuz karakter özelliklerine sahip bireylerin kendisine olduğu kadar topluma da zarar vermesi kaçınılmazdır (Gökçe Tekin ve Bedir, 2019). Bu tanımlardan hareketle karakterin; bireyi diğer bireylerden ayıran nitelik, bireyin toplumdaki yerini belirleyen özellik ve davranış biçimi olduğu söylenebilir.

2.1.1.1. Karakter özellikleri. Karakter özellikleri bireyi bir bütün haline getiren unsurlar olup farklı açılardan incelenmekte ve önemli görülmektedir. Karakter özellikleri Legette Helen (tarihsiz)’nin ifadelerine göre;

1. Uyanıklık: Bu özellik kendi içerisinde çelişkiler barındırmaktadır. Bilgi son zamanlarda önemli bir sermayedir. Gerek bireyin bilişsel özelliklerinin zenginleşmesinde, gerekse sosyal sermayenin oluşmasında ve kullanımında bilinçli olmak önemlidir. Ne yazık ki en tehlikeli olan, bilinçlilik denilen evrede bilinçsiz yaşamasıdır. Bu durum hem kendini, hem de başkalarını riske etmektedir.

2. Güler yüzlülük: Güler yüzlü ve ilgili pozitif kişilikli bireyler ilgilendikleri her konuda başarılı olurlar. Buna karşın asık suratlı ve gergin kişilikler çevre ile barışık olamazlar.

3. Ulaşılabilirlik: İletişime açık olma başkalarının beklentilerine hitap etmektedir. İnsanlar kolay iletişim kurabilen bireyleri daha çok benimserler ve her daim yanlarında bu tür kişiliklerin olmasını arzu ederler.

4. Cesaret: Aklını ön plana almayan cesaret tehlikelidir. Cahil cesaretli olmak, ahmaklıktan başka bir şey değildir.

5. Tedbir: “Eşeğini sağlam kazığa bağla, kaçarsa kaçsın”.

6. Merhamet: Merhamet körü körüne acımak olmamalıdır. Kendimiz dışındakilere acımak yerine makul çözümleri ortaya koymak daha önemlidir.

7. Memnuniyet: Elde ettiklerimize bakmadan önce bizden alt konumdakilere ve bizden daha az kazanımda olanlara bir göz atmakta fayda vardır. İçinde bulunduğumuz her duruma şükretmek bizi açgözlülüğün kurtarır. Bu şekilde kendimizi hırstan uzaklaştırarak daha mutlu ederiz.

8. Yaratıcılık: Bir ihtiyaç, bir görev, yeni bir bakış açısıyla bir fikir ortaya koymak çıkmazlara karşı alternatifler oluşturmak kişiliğimizde elastikiyet kazandırırken; özgüven becerimizi geliştirir.

9. Kararlılık: Zor iradesine dayalı kararlar almak bazı durumlarda çatışma yaratabilir. En kötü karar kararsızlıktan iyidir.

10. Saygı: “İnsanlar başaklara benzer, içleri dolu iken başları eğiktir. İşleri boş iken başları diktir.” Bu veciz söz bize tevazu ve erdemin kişiyi yücelten meziyetler olduğunu hatırlatır.

- 11. Güvenilirlik:** Güvenilir olmak insanın en önemli kişilik özelliğidir. Başlangıçta görülme de herkesin kalbinde yavaş yavaş silinmez izler bırakır.
- 12. Akıllılık:** Rasyonel, akılcı düşünmedir.
- 13. Ayırt:** İyiyken kötüden, olumluyu olumsuzdan ayırt etmedir.
- 14. Takdir:** İnsanları takdir etme.
- 15. Dayanıklılık**
- 16. Coşku:** Gerekli hallerde sevinçlerimizi işe yansıtmadır.
- 17. İnanç:** İnanç, maddi ve manevi algılarımızı bütünleştirme, evrene ve varlığa anlam yüklemektir. Bu bağlamda Allah kavramını içselleştirerek yaşamaktır.
- 18. Esneklik:** Hayata dair alternatif planların olması, katı olunmaması şeklindedir.
- 19. Bağışlama:** Bağışlayıcı, affedici olmak, yaratılanı yaratandan ötürü affetmek bireysel bir kişilik şiarı olmalıdır.
- 20. Cömertlik:** “Cimriyle cömerdin harcı bir çıkarmış” düsturundan hareketle, ölçülü ve paylaşımcı olmanın insana kazandıracığı mutluluk hazzını yaşamak.
- 21. Centilmenlik:** Başkalarına karşı mertçe davranmak, acizlik içerisindekilere el uzatmak.
- 22. Minnet:** Yapılan her türlü iyiliğe minnet duymak ve karşılığında teşekkürle ifadelendirmek.
- 23. Ağırılama:** Misafirperver olmak.
- 24. Alçakgönüllülük:** Her şeyi olgunlukla karşılamak.
- 25. Girişimcilik:** Atılgan ve girişimci aynı zamanda liderlik özelliği gelişmiş olmak.
- 26. Sevinçlilik:** Yapılan her işte bir heyecan oluşturmaktır.
- 27. Adalet:** Kişisel sorumluluk bağlamında, her türlü işlerde hakça, hakkaniyetle davranmaktır.
- 28. Aşk:** Yapılan her şeyi ve insanı sevmektir.
- 29. Sadakat:** Uzun süreli beklentiler yatırımdır. Bu nedenle kişiliğin önemli bir parçasıdır.
- 30. Uysallık:** Uyumlu olmak herkesin beklentisine cevap verir.
- 31. İtaat:** Saygı çerçevesinde gerçekleştirilmelidir; körü körüne değil.
- 32. Düzenlilik:** Etkin başarının sağlanmasında sistematiklik önemlidir.
- 33. Sabır:** Sabır ve metanet başarının başat unsurudur.
- 34. İnanırcılık:** İçten gelen doğrular perspektifinde karşıdakine güven vererek olumlama çabasıdır.
- 35. Dakiklik:** Verdiği söze ve randevularına sadık olmak. Etkin zaman yönetimine riayet etmektir.
- 36. Beceriklilik:** Sabır ve metanet içerisinde yeteneklerimizi geliştirmek.
- 37. Sorumluluk:** Yaşam gereği her türlü yaşantımızın sonucunu bilerek yaşamak.
- 38. Paylaşım:** Faydalı olan her şeyi başkalarıyla paylaşmak.
- 39. Güvenlik:** Tedbir ve kontrol becerilerinin bileşeninde hataların önüne geçmek.
- 40. Kendi kendine kontrol becerisi:** Öz kontrol, öz denetim, öz disiplin anlamlarında kullanılır. Bireyin her zaman kendi kendini kontrol etmesi noktasında kaçınılmazdır.
- 41. Hassasiyet:** Duyuşsal özelliklerimizi de işe katmak anlamındadır. Bu durum başarının önemli bir mihenk taşıdır. Ancak kırılabilirlik ya da alınganlık şeklinde olmamalıdır.
- 42. Samimiyet:** İletişimin önemli anahtarıdır. Her türlü işimizde olmazsa olmazlardandır.
- 43. Titizlik:** Dikkat ve önem vermek gerekliliğidir. Her zaman bizi yüceltir.
- 44. Tutumluluk:** “Sakla samanı gelir zamanı”.
- 45. Tolerans:** Karşımızda bulunan herkese hata payı vermek, güzel yönlerini görmek hem bizi rahatlatır hem de karşımızdakini.
- 46. Doğruluk:** Her türlü ilişkilerimizin beden ve ruh bütünlüğü içerisinde yaşanması elzem olmalıdır ve yaşantımızın felsefesi haline gelmelidir.

47. Fazilet: Nitelikli bir insan olmak ve bunun farkında olarak şuurlu davranmak bir insani vasıftır.

48. Bilgelik: Biz Türklerde alp insan tipi yetiştirmek kültürümüzde ve eğitim tarihimizde her zaman yer almıştır (akt. Dilci, 2017, s. 159).

Her insanın kendine ait özellikleri bulunmaktadır. Karakterin davranışa dönüşmesi ile yansıyan bu özelliklerin bazıları genetik yollarla aktarıldığı gibi bazıları sonradan kazanılmaktadır. Yukarıda bahsedilen güvenilirlik, saygı, sadakat, doğruluk ve dürüstlük vb. gibi karakter özellikleri ailede kazanılmaya başlayıp hayat boyu devam etmektedir. Karakter özellikleri her bireyde farklılık gösteren ve bireyin karakterini belirleyen özelliklerdir. Bu özellikler arasından iyi karakter oluşturmaya yönelik kazanımlar ise ancak karakter eğitimi ile gerçekleşebilir.

2.1.2. Karakter eğitimi. Karakter eğitimi; toplumun paylaşım içerisinde bulunduğu geniş kapsamlı değerlerin üzerinde durarak, olumlu karakter özelliklerini öğretmek etik, sorumlu ve duyarlı gençleri teşvik eden okullar yaratan ulusal bir harekettir. Eyaletlerin, ilçelerin ve okulların öğrencilerine özen, dürüstlük, adalet, sorumluluk ile birlikte önce kendine daha sonra başkalarına saygı gibi önemli temel etik değerleri aşılama için kasıtlı çabasıdır (Pala, 2011). Her ailenin, okulun ve toplumun en önemli hedeflerinden biri iyi, erdemli ve sağlam karakterli bireyler yetiştirmektir. Çünkü sağlam karakterli bireyler yetiştirmek yalnızca yetişen bireylerin değil, toplumun da huzurlu ve mutlu olmasını sağlamaktadır. Bu gayeyi gerçekleştirmek için toplumsal kültür değerlerinin yeni yetişecek kuşaklara aktarılması önemlidir. İnsanı mutlu, toplumsal yaşamı huzurlu hale getirmek amacıyla sosyal bilimciler yıllardır; “karakter nedir, doğuştan mı gelir, sonradan mı kazanılır, değiş(tiril)ebilir mi, eğitimi nasıl gerçekleştirilir mi?” sorularına yanıtlar aramaktadır (Karatay, 2011). Toplumların bağlı oldukları kültürel öğeler, nesilden nesile aktarılmaktadır. Kültürlerin iyi öğelerden oluşması toplumların ilerlemesine katkı sağlarken olumsuz öğelerin varlığı toplumların zaman içinde yok olmasına neden olmaktadır. Eğitim, toplumların değer öğelerinin sürdürülebilirliğini sağlayan en önemli araçtır (Şimşek ve Alkan, 2019). Eğitimin önemli amaçları arasında karakteri sağlam yani erdemli bireyler yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde, son zamanlarda karakter eğitiminin Türkiye için de önem

kazanmış olduğu söylenebilir. Çünkü karakter eğitiminde, bireyde var olan iyi, doğru, güzel karakter özelliklerinin ortaya çıkarılması için yanında doğru yönlendirme ve yetiştirmenin önemi kaçınılmazdır.

İçinde yaşanan toplumun tamamında karakterli ve erdemli bireylere olan ihtiyaç zamanla daha da artmaktadır. Son zamanlarda nitelikli eğitim almış karakterli bireylerin önemi; toplumlarda yaşanan siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel yozlaşmanın sonucunda bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Karakter ve değer eğitiminin eğitim programlarında verilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çünkü istenmeyen olumsuz karakter özelliklerinin en aza indirgenmesi verilecek nitelikli bir karakter eğitimi ile mümkündür. Bu eğitimin verilmesinde en büyük görev ise okula ve tabii ki uygulayıcılar olan öğretmenlere düşmektedir (Kocalar ve Bay, 2020). Ülkelerin gelişimi için olumlu karakter özelliklerine sahip bireylerin yetiştirilmesinin önemli olduğu görülmektedir. Olumlu karakter özelliklerinin kazandırılması, olumsuz karakter özelliklerinden uzaklaştırılabilmesi için eğitimin önemli bir araç olduğu söylenebilir.

2.1.3. Karakter eğitiminin ilkeleri. Karakter eğitiminin önemli kuramcılarından biri olan Lickona (1996)'ya göre bu eğitimin temel ilkeleri;

1. Karakter eğitimi iyi karakterlerin temeli olarak temel ahlaki değerleri teşvik eden karakter eğitimi başlangıç felsefesi olarak iyi karakterin temellerini oluşturan özen, dürüstlük, adalet, sorumluluk, kendine ve diğerlerine saygı gibi toplumsal mutabakat sağlanmış, objektif olarak önemli olduğu kabul edilen temel ahlaki değerleri alır.
2. Karakter düşünme, duygu ve davranışı içerecek kapsamda tanımlanmalıdır. Etkili bir karakter eğitimi programında “karakter” moral yaşamın bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarını kapsayacak genişlikte olmalıdır. İyi karakter temel ahlaki değerleri anlama, onlar hakkında hassasiyet taşıma ve onlarla iş yapmayı içerir.
3. Etkili karakter eğitimi okul yaşamının tüm basamaklarında temel değerleri teşvik eden maksatlı inisiyatifi eline alan ve kapsamlı bir yaklaşımı gerektirir. Maksatlı inisiyatifi ele alan yaklaşım sadece fırsatların oluşmasını bekleyen bir yaklaşımdan ziyade karakter geliştirmek için üzerinde düşünülmüş yollar planlar.
4. Okul insancıl ve şefkatli bir topluluk olmalıdır. Okulun bizatihi kendisi iyi karakterin vücut bulduğu yer olmalıdır. Sınıftaki günlük yaşam kadar koridor, kafeterya gibi diğer yaşam alanları da bu etkinliğe dâhil edilmelidir.
5. Karakter geliştirmek için, öğrenciler ahlaki fonksiyon fırsatlarına ihtiyaç duyarlar. Zihinsel alanda olduğu gibi etik alanda da öğrenciler oluşturmacı öğrencileridir; yani en iyi yaparak öğrenirler. İyi karakter geliştirmek için, onların gerçek yaşamdan günlük etkileşim ve tartışmaları içeren ortamlara ihtiyaçları vardır. Bir işbirlikçi öğrenci grubunda işlerin nasıl paylaşılacağı, bahçedeki kavgaların nasıl azaltılacağı gibi gerçek hayat durumları ile öğrenciler temel değerlerin gereksinimleri hakkında daha pratik bir tecrübe edinirler.

6. Etkili karakter eğitimi, öğrencileri merkeze alan ve başarılı olmalarına yardımcı olan anlamlı ve teşvik edici akademik müfredatı içerir. Karakter eğitimi ve akademik öğrenme ayrı alanlar gibi algılanmamalıdır. Daha ziyade güçlü ve karşılıklı destekleyici bir ilişki içerisinde olmalıdırlar. Karakter okullarında öğrencilerin daha fazla çalışıp çaba göstermelerinin sonucunda başarılı olmalarının olasılığı daha fazladır.

7. Karakter eğitimi öğrencilerde iç güdümlü bir isteklendirme geliştirme çabası içerisinde olmalıdır. Öğrenciler iyi karakter geliştirirken, ahlaki yargılarının kendilerine doğru olduğunu söylediklerini yapmak için içsel bir bağlılık geliştirirler. Okullar özellikle disiplin yaklaşımı olarak temel değerleri iç güdümlü bir uygulama çabası içerisinde olmalıdır. Okullar öğrencilerin sorumlu davranış yöntemlerinin gerçek sebeplerinden onları uzaklaştıran dış güdümlü ceza ve ödüllerden kaçınmalıdırlar.

8. Tüm okul personeli, karakter eğitimi için sorumlulukları paylaşan ve aynı temel değerlere bağlı birlik sağlama ve ahlak topluluğu olmalıdır. Burada üç hususun altını çizmek gerekiyor: İlk olarak, öğretmenler, yöneticiler, danışmanlar, memurlar; ikincisi öğrencilerin hayatları için öngörülen aynı değer ve normlar okul topluluğunun yetişkin bireyleri için geçerli olmalıdır. Üçüncü olarak; okul, ahlaki konular üzerinde personelin eğitilmesi için zaman ayırmalıdır.

9. Karakter eğitimi hem personelden hem de öğrencilerden ahlaki liderlik gerektirir. Buraya kadar ifade edilen kriterlerin yapılabilmesi için bir lider (müdür veya yardımcısı, bir koordinatör, öğretmen) bir karakter eğitimi komitesi (uzun erimli planlama ve programın uygulanmasıyla sorumlu) ve Öğrenci inisiyatifi (Öğrenci kulüpleri, akran çatışma çözme programları) gereklidir.

10. Okul karakter eğitimi çabalarında ebeveynlerin çevresel imkânları tam bir ortak olarak görmelidir. Ebeveynler çocukların ilk ve en önemli ahlak eğitimcileri olduğundan; okul, karakter eğitimi ile ilgili temel misyonunu açık her biçimde ortaya koymalı, sonrasında da karakter eğitimi ile ilgili hedef ve aktivitelerinin her aşamasında aile ile iletişim içerisinde olmalıdır. Okul, çevresel imkânlardan – iş dünyası, sivil toplum kuruluşları, medya, yerel yöneticiler vb karakter eğitiminden faydalanmalıdır.

11. Karakter eğitiminin değerlendirilmesi; Okulun karakterini, karakter eğitimcisi olarak, okul personelinin işlevselliğini ve öğrencilerin iyi karakter gösterme bağlamını içermelidir. Etkili karakter eğitimi programı aynı zamanda okulun ne derecede bir karakter topluluğu olduğunu ve öğrencilerin ne derecede temel etik değerleri anladığı değerlere bağlılığını ve onlara göre davrandığını değerlendirecek bir içeriğe sahip olmalıdır (akt. Üstünyer, 2009).

Karakter eğitimi ilkelerine bakıldığında; karakter eğitiminin okul, öğretmen, çevre ve aile arasındaki iletişime bağlı olarak daha nitelikli gerçekleştirilebileceği söylenebilir. Öğrenci için sevecen ve şefkatli bir okul ortamı oluşturduğunda öğrencinin kendini rahat ifade edebileceği düşünülmektedir. Öğrenci karakter kavramını yaparak yaşayarak öğreneceğinden dolayı ailenin, öğretmenlerin ve okul personelinin karakter eğitimi için sorumlulukları paylaşma, temel değerlere bağlılık gibi konularda öğrenciye rol-model olması önemlidir. Karakter eğitiminin kazandırılması için hazırlanan eğitim programının akademik öğrenme becerileri ile birlikte olması gerekmektedir.

2.1.4. Karakter eğitiminin tarihi. Yüzyıllardır eğitimciler, değerleri öğrenmede eğitimin rolünü tartışmışlardır. Filozoflar ve eğitimciler genç insanlarda karakter eğitiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği konusunda çaba göstermişlerdir. Kökleri eski çağa kadar uzanan karakter eğitimi, insan karakterinin eğitimle geliştirilebileceği fikrine dayanmaktadır. Kabul gören içerik konusu uygulandığı dönemin ve toplumun şartlarına bağlı olarak değişmektedir (Sırrı ve Mehmedoğlu, 2015). İnsanlık tarihi kadar eski olan karakter eğitiminin tarihsel süreç içerisinde geçirdiği evreler, son zamanlarda uygulanmaya çalışılan Karakter Eğitimi Programlarının ulaştığı nokta açısından son derece önemlidir. Bu nedenle karakter eğitiminin tarihi temelleri üzerinde durulması gerekmektedir (Kılınç, 2011). Karakter eğitiminin kökleri eğitim kadar eski olup tarih boyunca eğitimin; akıllı ve ahlaklı iyi bireyler yetiştirmek üzere iki büyük hedefi bulunmaktadır (Lickona, 1993). Eğitimsel bir uğraş olarak görülen karakter eğitimi Batı literatüründe Antik Yunan'a kadar uzanmaktadır. Bundan dolayı Antik Yunan karakter eğitimi faaliyetlerine başlangıç olarak kabul edilmektedir (Ling & Stephenson, 1998, akt. Katılmış, 2010).

2.1.4.1. Dünyada karakter eğitimi. İlk defa 1860'lı yıllarda Amerika'da resmi olarak yerini almış olsa da tarihte karakter eğitimin adı farklı adlarla anılmıştır (Sırrı ve Mehmedoğlu, 2015). Titüs'e (1994) göre karakter eğitimi; 20. yüzyılın başlarında bütün okullarda uygulanmaya başlanmıştır ancak 1930'lu yıllara gelindiğinde yapılan araştırmalar neticesinde etkili olmadığı düşünülerek okullardaki uygulamalarına son verilmiştir (akt. Çatalbaş, 2018). Lickona (1993), yeni karakter eğitimi hareketinin 1990'ların başlarında yeniden canlandırıldığına inanmaktadır. Ona göre aile, geleneksel olarak çocuğun ahlâkî öğretmeni olup bununla birlikte bu sosyal yapı, ailenin zayıflamasıyla, ahlâkî bir boşluk oluşturarak, görevini icra etmede başarısız olmuştur. Ayrıca, bir aileye düşen çocuk sayısındaki azalmaya, ebeveynlerin eğitim seviyelerinin artmasına ve tarihsel olarak eğitime yapılan harcamaların artmasına rağmen çocukların huzurunun bozulduğuna işaret etmektedir. Ailenin parçalanmasıyla, karakter eğitimi hareketi, öğrencilerin öfkelerini kontrol etmelerine, kendileriyle ilgilenildiğini hissetmelerine

ve sorumluluk sahibi öğrenciler olmalarına yardım eden bir çare olmuştur (akt. Kılınç, 2011).

Amerika’da 1996’da sekiz eyaletin valisi; Kevin Ryan, Karen E. Bohlin, ve Judith O. Thayer tarafından yazılan Karakter Eğitimi Manifestosunu (Character Education Manifesto) onaylamıştır. Bu manifesto, karakter eğitimi tanımlayıp, yedi yol gösterici prensibi, veli ve öğretmenlere sunan reform niteliğindeki ilk belgesidir (Center for the Advancement of Ethics and Character, 1996). Her bir prensibi, ahlâkî eğitim, anne-baba, erdem, okul personeli, yaşam alanlarıyla okul topluluğu, müfredat ve öğrenciler ile ilgilidir. Bu manifesto, karakter eğitiminin sadece eğitimle ilgili bir akım ya da okulların geçici bir hevesi olmadığını, bireyin ruhu ve aklı için daimî bir saygının ve iyi bir öğretimin temel boyutu olduğunu belirtmektedir (Tapper, 2007, akt. Kılınç, 2011).

2.1.4.2. Türkiye’de karakter eğitimi. Türklerin karakterlerini tarihsel süreç içerisinde; İslamiyet öncesi için “Alp insan”, klasik dönem için “gazi” ve “veli insan”, bu yüzyıl için “yurttaş” ya da “vatandaş insan” olarak belirttikleri görülmektedir. İslamiyet öncesinde karakter özellikleri destanlarda cesur, ağırbaşlı, merhametli, mütevazı ve cesur olarak bilinen ilk Türk insan tipi “Alp insan” şeklinde belirtilmiştir. Bu dönemde gençlerin toplumsallaştırılıp eğitilmesinde toplumun töresi önemli rol oynamaktadır (Akyüz, 2020, s.5). Yine Akyüz’ün (2020, s. 19-20) ifade ettiği gibi, Türklerin İslamiyet’i kabulüyle birlikte Türk toplumlarının ahlak anlayışı, dünyaya bakışı, toplumun değer verdiği insan tipi, İslamiyet’in etkisi ile yeni şekiller almaya başlamış diğer bir deyişle eski değerleri ve töresi değişme yoluna girmiştir. Bu dönemde ilk kez planlı, düzenli, güçlü bir örgün eğitim-öğretim kurumu olan medreseler ortaya çıkmış olup bu medreselerin kısa zamanda sayısını arttırılmıştır. Değişmeyi sağlayıcı düşünürler, mutasavvıflar, din adamları bir yaygın eğitim görevi yapan medreseler ile bu görevi yapmışlardır. Bu tür uğraşlarla, Türk toplumlarının karakter özelliklerini oluşturan yeni din ve değerlerin temel alınarak eğitildiği söylenmektedir. Böylece “Alp insan” tipi ile birlikte “gazi” ve “veli” insan tipi kullanılmıştır. İslam için mücadele eden, “yiğit,

cesur ve cömert” kişilere “gazi”; olgun, kâmil bir insan olabilmek için kendi nefsiyle mücadele eden kişilere “veli” denilmiştir.

Bu dönemde dünya eğitim ve bilim tarihinde önemli yer tutan; Farabi, İbn-i Sina, Biruni, Balasagunlu Yusuf, Kaşgarlı Mahmut, Ahmet Yesevi gibi bilim insanları yetişmiştir. Bu bilim insanları eğitimin temel amacının ahlaklı ve erdemli kişiler yetiştirmek olduğunu savunmuşlardır. Örneğin Farabi’nin her zaman ön planda tuttuğu kavramlar; bilgelik, sağduyu, zekâ gücü, cesaret, cömertlik ve adalettir. Farabi’ye göre eğitimin en önemli amacı mutluluğu bulmak ve topluma yararlı bireyler yetiştirmektir. Farabi; öğretim ve eğitimi ayırır: “Öğretim, milletler ve şehirlerde nazari (kurumsal) erdemleri var etme demektir. Eğitim ise, milletlerde ahlaki erdemleri ve iş sanatlarını var etme yöntemidir.” Bu ayrım, öğretimin kurumsal, eğitimin de davranış değiştirmeye ağırlık veren bir uğraşı anlayışına uygundur. Eğitim, bilim ve mutluluk arasında bir bağ kurmuş bunu “aklî tasavvuf” diye sistemleştirmiş Türk-İslam bilginini ise İbn-i Sinadır. Ona göre eğitimin amacı, sadece akademik anlamda olmayıp eğitim ile bireyin ahlaki değerlerini de geliştirmektir. İbn-i Sina’nın ahlak ve fazilet eğitimine ilişkin görüşleri; *“insanlar fazilete değer vermiyorlar, karanlıklar içinde yuvarlanıp gidiyorlar. “Zavallı insanlar”... Belki de zenginlik ve şöhrete kavuşmuşlar... Fakat ahlak ve fazilete dayanmayan bir hayatın ne kıymeti vardır? (Akyüz, 2020, s. 19-26) şeklinde*dir. Yani ona göre eğitim bireyin kişiliğini bedensel, zihinsel ve karakter olmak üzere bir bütün olarak ele almalı ve gelişimine katkıda bulunmalıdır.

Türk-İslam düşünürlerinden Balasagunlu Yusuf da eğitimde erdem ve karakterin önemi üzerinde durmuştur. Kutadgu Bilig (Mutluluk veren bilgi) 1069'da yazılan ve çocuk eğitimi ile ilgili görüşlere de yer verilen bir eser olduğu görülmektedir. Eserde Türklerde kabul gören karakter özelliklerinden; insanın bilgi düzeyini arttırmaya çabalaması, az konuşması, acele etmemesi, sabırlı olması, öfke, kin ve kibirden kaçınması vb. (Akyüz, 2020, s. 33) bahsetmesi karakter eğitimi ilgili düşüncelerini esere yansıttığını göstermektedir.

Tüm bunlardan anlaşıldığı üzere Türk eğitim tarihinde eğitim sistemi içinde net olarak karakter eğitimi ifadesinin kullanılmadığı görülmektedir. Şu da var ki, saygı, sorumluluk, cesaret, sadakat, sabır, yiğitlik, dürüstlük vb. özelliklerin yeni yetişen

bireylere örgün ve yaygın eğitim kurumlarında, bilinen ilk büyük Türk devleti olan Asya Hun İmparatorluğu'ndan bu tarafa kazandırılmaya çalışıldığını tarihi kanıtlar göstermektedir (Akyüz, 2002). “İlm-i Ahlâk” ve “Ahlâk” adında dersler Tanzimat Döneminden (1839-1876) itibaren örgün eğitim kurumlarında verilmeye başlanmıştır. Bu dersler aracılığı ile yeni yetişen genç nesle belirli değerler ya da karakter nitelikleri kazandırılmaya çalışılmıştır. Cumhuriyet Döneminde de eğitime yönelik çıkarılan kanun ve yönetmeliklerde, hazırlanan eğitim-öğretim programları ve düzenlenen eğitim şuralarında, belirli değerlerin çocuklara kazandırılmasının önemi ve gereği hep vurgulanmıştır. Bu bağlamda bilinen ilk Türk devletinden son zamanlarda kurulan Türk devletlerinin hepsinde gençlere dönemin ruhuna uygun bir ahlâk veya değerler eğitiminin verildiğini görülmektedir. Bilinen ilk Türk devleti olan Asya Hunlarından bu zamana yaklaşık 2400 yıl geçmiş ve bu süreç içinde birçok Türk devleti kurulduğu gibi Türk devlet ve toplum yapısında önemli değişim ve gelişmeler yaşanmıştır (Akyüz, 2002). Türkiye’de karakter eğitiminin geçmişine bakıldığında farklı başlıklar altında bireye aktarılmaya çalışıldığı söylenebilir. Anlayışlı, çalışkan, dürüst, ilgili, titiz, saygılı, üretken, ahlaki değerleri olan bireyler yetiştirmek Türklerin tarihinin başlangıcından bugüne kadar amaç edinildiği görülmektedir.

2.1.5. Karakter eğitimi etkileyen faktörler. İnsanlık, bilgiye ulaşma ve onu kullanmada her alanda olduğu gibi önemli ilerleme sağlamıştır. Son zamanlara gelindiğinde ise, dünyaya şekil veren küresel kültür içinde, bilgi alışverişinin sağlandığı kanalların artması, istenilen bilginin niteliği ve niceliği ne olursa olsun, arayanı bile şaşırtacak hızla adresine ulaşmaktadır. Bilgiye ulaşamama gibi bir problemin olmadığı gerçeği kaçınılmazdır. Görülmektedir ki artık, dünyada örgün eğitim kurumları öğrencilerin bilgi boyutunda tatmin edici eğitimi vermekte zorluk çekmemektedir (Sırrı ve Mehmedoğlu, 2015). Tarihsel açıdan bakıldığında, bir takım siyasi ve ideolojik gelişmeler neticesinde karakter eğitimi faaliyetlerinde belirli zamanlarda dalgalanmalar yaşanmıştır. Ancak özellikle sosyo-kültürel şartlar çerçevesinde aile yapısındaki bozulmalar, gençlerde görülen bazı ahlaki problemler ve toplumsal değerlerin genç kuşaklara aktarılmasında yaşanan sorunlar karşısında bazı eğitimci ve düşünürler karakter eğitiminin gerekliliğini çeşitli şekillerde ortaya

koymuşlardır. Amerikan toplumunda evlilik dışı çocuk ya da boşanma gibi sebeplerden ötürü oluşan tek ebeveynli aile olgusu, eşcinsel evlilikler, ergen hamilelikleri aile yapısının gittikçe zayıflamasına sebep olmaktadır. Aile yapısının zayıflaması, toplumda ahlaki erdemlerin oluşmasında karşılaşılan zorluklar ve gençlerde görülen ahlaki problemler dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, karakter eğitimi konusunda okulların devreye girerek, ileride okul programlarında daha fazla yer alacağı düşüncesini desteklemektedir (Kasapoğlu Kaya, 2022).

2.1.5.1. Karakter eğitiminde ailenin rolü. Sosyal bir varlık olan insanın, hayata hazırlanması uzun bir zamanı ve emeği gerektirir. Şüphe yok ki kişi bu süreçte en büyük yardım ve desteği ailesinden görmektedir. Aile toplumun temeli ve çocuğun neşet ettiği ilk sosyal çevre olması sebebiyle, çocukluk evresinde dini inanç ve duyguların oluşmasında ailenin öneminin göz ardı edilemeyecek bir gerçeklik olduğu ifade edilebilir (Gümrükçüoğlu, 2017). Aile insanlık tarihinin ilk kurumu olarak nitelendirilen ve toplumu meydana getiren kurumların başında önemli konumda yer aldığı söylenebilir. Ailenin dini duygu, sevgi, saygı, dayanışma, paylaşma, birlik ve beraberlik gibi temel insani değerlerin öğrenildiği ve geliştirildiği kurum olması ona kuşkusuz önem katmaktadır (Aybey, 2018). Yani aile kurumunun görevlerinde biri de insanın eğitimidir. İnsan tabiatı gereği diğer canlılardan zor bir yetiştirme sürecinden geçmektedir. Bu yetiştirme sürecinde biyolojik ihtiyaçlar aile tarafından karşılandığı gibi, insanın sosyal ve kültürel ortama uyum sağlaması ilk olarak ailede gerçekleşmektedir. Yaşadığı toplumda değerlerin bir kısmını öğrenmesi ve uygulaması yine ailede gerçekleşmektedir. Aile konusunda yapılan çalışmaların genel kabulü, çocuğun ruh sağlığının iyi yetişmesi için en uygun ortamın aile olduğudur (Turan, 2015).

Ailenin etkisi, kimi zaman kalıtım, kimi zaman çevre etkisi olarak kabul edilse de çocuk üzerinde tartışması büyük bir öneme sahiptir. Doğduğu andan itibaren aile üyelerinin çocuğu anlama çabası, kurduğu etkileşim, rol modelliği, benimsediği çocuk yetiştirme tutumları, çocuk için oluşturduğu çevre ve en önemlisi, istikrarlı sevgi, ilgi ve şefkate dayalı bir aile yaşantısı, çocuğun sağlıklı bütünsel gelişimi için

oldukça önemlidir (Öztürk Samur, 2020, s. 180). Değer aktarımının doğal ve etkili yöntemi, ailenin önemseydiği değerleri yaşayarak çocuklarına model olmalarıdır. Okul dışındaki çocuğun karakter gelişiminde en önemli etken olan ailelerin, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve sağlıklı karakter gelişimlerini sağlama konusunda okullarla birlikte çalışmaları karakter eğitiminin uzun vadede başarılı olması ile doğrudan ilgilidir. Çocuğun karakteri ve ahlaki gelişimi üzerinde ailenin etkisi kaçınılmaz olup bunun yanında okul ve öğretmenin de etkisinin büyük olduğu belirtilmektedir (Kasapoğlu Kaya, 2022).

Sağlam ve olumlu karakter özellikleri bireyde olması istenilen davranışlardır. Geleceğe yön verecek olan çocukların karakter eğitimi ve temel ahlaki değerleri öğrenmeleri ilk olarak ailede başlamaktadır. Çocuk gerek duyarak, gerek görerek gerekse rol-model alarak anne- babasının karakter özelliklerini örnek alabilmektedir. Çocukluk döneminde temeli atılan karakter ve ahlaki değerler üzerinde, anne-babaların etkilerinin büyük olduğu söylenebilir. Bundan dolayı anne ve babalara, çocuğun karakter oluşumunda önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

2.1.5.2. Karakter eğitiminde okulun rolü. Son zamanlarda dünya üzerinde her ülke kendi yurttaşlarına aynı şekilde eğitim verilebilmek için eğitimi okul olarak kurumsallaştırmışlardır. Bu kurumda birlikte yaşama, toplum bilincini oluşturma, vatandaşlık görevinin gerektirdiği bilgi, beceri ve değerleri kazandırabilme ve sosyalleştirebilme adına eğitimler verilmektedir (Fidan, 2012, s.6). Bireylerin iyi ve kötüyü ayırt edebilmeleri, yani ahlaki yargılarının gelişiminde eğitimin önemli bir yeri bulunmaktadır. Eğitim ailede başlayıp, çevre ve okulda devam etmektedir. Aynı şekilde ahlâk eğitimi de ailede başlar, okul ile devam eder, bir ömür boyu kişinin çabalarıyla ve çevrenin etkisiyle pekişir ve insan davranışlarına yansımaktadır. Okul sürecinde ahlâk eğitiminin amacı, okuldaki tüm eğitim etkinliklerini tamamlamak, yüceltmektir. Bu iş okul çalışanlarının görevidir, ahlâk eğitimi okuldaki yöneticilerden, hizmetlilere kadar tüm görevlilerin sorumluluğu altındadır. Ahlâk eğitimi için okulun tüm birimlerinin işbirliği içinde çalışmaları önem arz etmektedir. Genelde öğretmenlerin davranışları, ahlâk eğitimi

konusunda öğrencilere daha çok tesir etmektedir. Bu süreçte öğretmenler, ahlaki eğitimde etkili olan yöntemleri kullanarak öğrencileri yönlendirmelidirler (Ulusoy, 2007). Karakter eğitimi ile ilgili göz önünde bulundurulması gereken bir diğer önemli nokta karakter eğitiminin okulun duvarlarıyla sınırlı tutulmaması ve tüm topluma yayılmasının gerekliliğidir. Aile, okul ve toplum bir bütün olduğunda ancak karakter eğitim başarıya ulaşabilmektedir. Anlaşılan o ki bireylerin kazanması gerektiği düşünülen karakter özelliklerini okulun sınırları içerisinde çocuklara ders anlatır gibi anlatmak çok da etkili değildir. Bu konuda çocukla ilgili herkesin ortak bir tavır alması bireye tutarlı mesajlar vermesi gerekmektedir. Okullarda ise yöneticilerden hizmetli personele kadar herkesin sorumluluk alması, kazandırılmak istenen karakter özelliklerinin müfredat içerisinde yerleştirilmesi ve öğrencilere öğrendiklerini uygulayabilecekleri ortamlar oluşturulması gerekmektedir (Genç ve Barut, 2019, s. 41-42).

Lickona, Ryan ve Lickona'ya (1992) göre, çocukların ahlaki eğitimleri için hedefler; işbirlikçilik, karşılıklı saygı, ilişkilerde benmerkezcilikten uzaklaşmaları ve tamamen ahlaki bir birey olarak gelişimini teşvik etmektir. Okullar bu alanlarda gelişim için çocuklarda;

- Öz saygı: Sadece yetkinlikten değil, aynı zamanda başkalarına karşı prososyal davranıştan da değerli duyguları türetebilmelidir.
- Sosyal perspektif alma: Diğerleri nasıl düşünüyor ve hissediyor?
- Ahlaki muhakeme: Yapılacak doğru şey nedir?
- Gerekçeli kanıt, farklılığa hoşgörü, demokratik süreçler gibi prosedürel değerler ve dürüstlük, merhamet, adalet gibi asli değerler dâhil kültürel olarak önemli değerler bilgisi.
- Problem çözme, iletişim gibi; ortak bir hedefe doğru başkalarıyla iş birliği yapma becerileri.
- Adalet, nezaket, doğruluk ve başkalarına saygı gibi karakter özellikleri.
- Sosyalleştirici olarak yetişkinlerin olumlu etkilerine açıklık gibi nitelikleri geliştirmelidir.

İnsanın yaşama dair öğrenmeleri, doğuştan gelen biyolojik özellikler ile çevre etkileşimi içinde gerçekleşmektedir. Birey iç dürtülerin, genetik kodların, bilişsel ve nörolojik yapı ve süreçlerin dış çevre ile algısal ve anlamsal bağlantı kurması ile öğrenmektedir. Bu bağlantının kurulmasında duyular, deneyimler, gözlemler vs. etkili olmaktadır. Dolayısıyla bireyin karakter özellikleri ve değer kazanımına yönelik öğrenmeleri içinde yaşadığı toplumun kurallarından, çevrenin koşullarından, kendi deneyimlerinden ve gözlemlerinden etkilenmektedir (Ekşi ve

Ersoy, 2020). Lickona'ya göre (1996), okullarda karakter eğitimi verilmesinin nedenleri; bütün yönleriyle dört dörtlük bir insan olmak için iyi bir karaktere ihtiyaç duyulması; okulların iyi karakterlerin dayandığı değerlere göre personeli ve öğrencileri teşvik eden, sorumlu tutan, kutlayan, öğreten, yayan sivil ve yardımsever insan toplulukları olduğunda daha iyi yerler (öğretme ve öğrenmeye kesinlikle daha elverişli) olması; ahlaki bir toplum oluşturma görevinin gerekli olmasıdır.

Bütün bunlardan anlaşılabileceği gibi; okulun sadece öğrencilerin akademik becerilerinin geliştirildiği bir kurum olmayıp, aynı zamanda bireyi hayata ve topluma hazırlayan bir kurum olduğu söylenebilir. Ailede çocuğun doğumdan itibaren başlayan karakter eğitimi formal eğitim ile okulda devam etmektedir. Okul, öğrencilere neyin iyi neyin kötü, doğru ve yanlışın farkını, saygılı olmayı, empati kurabilmeyi vb. karakteristik özellikleri kazandırmaktadır. Ayrıca okulun bireyi olumsuz koşullar karşısında problem çözme becerisi ile hayata hazırlamakla sorumlu olduğu söylenebilir. Sonuç olarak öğrencilerin doğru karakter gelişimleri üzerinde ve toplumun değerlerinin korunup geliştirilmesinde okullarda verilen karakter ve değerler eğitimi önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

2.1.5.3. Karakter eğitiminde öğretmenin rolü. Öğretmenlerin toplumun yapısını istenilen yönde değiştiren ve geliştiren en önemli güç olduğunun kabul edilmesi, Türkiye'nin çağdaş toplum olma yönündeki çabalarının temelinde bulunduğu göstergesidir. Çeşitli mesleklere nitelikli elemanların yetiştirilmesi sayesinde toplumda sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeler gerçekleşmektedir. Kalkınmak için nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, maddi ve manevi ideallerin tüm topluma yayılması ve benimsetilmesi öğretmenlere yani onların gerçekleştireceği eğitime bağlıdır (Aydın, 2008). Öğretmenin tek sorumluluğu ders ile sınırlı olmayıp öğrenciyi birçok açıdan tanıması ve bireysel farklılıklara göre rehberlik etmesi de öğretmenin önemli sorumlulukları arasındadır.

Karakter eğitimi konusunda öğretmenlerin görev ve sorumlulukları artmaktadır. Öğretmenler tarafından okullarda kapsamlı karakter eğitimi dersleri verilmelidir.

Lickona (1997) tarafından açıklanan karakter eğitimi konusunda öğretmenin rolleri şu şekildedir:

- Öğretmenler, sınıf içerisinde veya dışarısında çocuğun doğruyu yanlış öğrenmesinde etkili olmalı ve başarıya giden yolda rehber olmalıdır.
- Öğretmenler, birbirine saygı duyan, seven, değer veren, samimi bir sınıf ortamı oluşturmalarıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerin akıl yürütme, kendi kendini kontrol etme ve başkalarına saygı duyma, kurallara uyma konusunda sınıf içerisinde disiplini sağlamalıdır.
- Öğretmenler, demokratik sınıf ortamı oluşturmalarıdır.
- Öğretmenler, değerleri öğretme konusunda öğrencilere fırsatlar oluşturmalarıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerin işbirliği yapmalarını sağlamalıdır.
- Öğretmenler, öğrencileri ahlaki olarak geliştirmelidir.

Yani öğretmenlerin karakter eğitimi konusunda, rol-model olması, demokratik bir sınıf ortamı oluşturmaları ve en önemlisi karakter gelişimine katkıda bulunacak özellikleri taşıması gerekmektedir. Bu açıdan özellikle küçük yaşta öğrencilerin karakter eğitimine yön veren sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri ve sürece ilişkin tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi karakter eğitimi etkin hale getirmek açısından önem taşımaktadır (Yolcu, 2015). Bu nedenlerden dolayı okullardaki karakter eğitimi uygulamalarının etkili olabilmesi ve karşılaşılabilecek sıkıntıların çözümü için öncelikli olarak öğretmenlerin kendilerini, değer edindirmeye yönelik çağdaş gelişmeler yolunda yenilemeleri ve oluşabilecek muhtemel sorunlara yönelik stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir (Katılmış, 2010).

San Diego Üniversitesi Uluslararası Karakter Eğitimi Merkezinde öğretmen eğitiminde etkili bir karakter eğitiminin gerçekleştirilmesini sağlamak amacıyla esas alınması ya da bir öğretmende bulunması gereken niteliklere yönelik bazı standartlar belirlemiştir. Bu standartlar şunlardır (Arthur, 2003, s. 122-123):

1. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler ve tecrübeli öğretmenler tüm öğrencilerin karakter oluşumundan sorumlu karakter eğitmenleri olarak rollerini uygulamalı ve bu rollerini öğrencilerine yansıtmalıdır.
2. Öğretmenler, değer taşıyıcıları, değer eleştirmenleri ve rol modelleri olarak rollerini ve sorumluluklarını anlamalı ve öğrencilerin demokratik değerler, karakter gelişimi ve toplumsal davranışlarla ilgili beklentilerini karşılayabilmelidir. Öğretmenler iyi bir karaktere zıt olan davranışları ortadan kaldırmak için öğrencilerle birlikte çalışmalıdır.
3. Öğretmenler okulda ve sınıf içinde karşılıklı saygıyı özendiren ortamların oluşmasına ön ayak olmalı. Örneğin öğrencilerle ilgilenip onları karşılıklı saygı ve sorumluk gerektiren işbirlikli çalışmalara yönleltmeli ve bu tür faaliyetleri desteklemelidirler.
4. Edebiyatta, medyada ve yaşamın farklı alanlarında yer alan etik dilemmalar öğrencilerin dikkatini çekmekte ve öğrenciler bu dilemmaların peşine düşmektedirler. Bu durumdan dolayı öğretmenler, öğrencileri ahlaki çözümlemeler yapmaları, eleştirel sorgulamalara ve farklı boyutlarda düşünmeye teşvik etmelidirler.

5. Öğretmenler, öğrencilere karakter gelişiminde pozitif deneyimler sağlamak için toplumsal gruplar, ebeveynler ve iş arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışmalıdırlar. Yani öğretmenler ev, okul ve topluluk üçgeni arasında işbirlikli bir ortaklık sağlamalıdırlar.
6. Öğretmenler, ebeveynlerin çocuğun karakterini eğiten bir numaralı etmen olduğunun bilincinde olmalıdırlar (akt. Katılmış, 2010).

Yani eğitim; bireyde davranış değiştirme süreci olup, bu sürecin yöneticisi ve işleyicisi de öğretmenlerdir. Öğretmenler öğrenci için kılavuz yani rol-model konumundadırlar. Bireyin birçok davranışı öğrenme kaynağı, okul içerisinde etkileşimde bulunduğu öğretmenidir. Karakter ve değer eğitiminde, toplum ve okulun sorumluluğu tartışmasız önemli olduğu söylenebilir ancak ana sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Çünkü akademik becerilerin yanı sıra bireyin kişiliğinin oluşmasında en önemli faktörün öğretmen olduğu düşünülmektedir. Öğretmen karakter eğitimini temel alan eğitime destek vermeli ve iyileştirici önlemler almalıdır. Tüm bu sorumlulukları yerine getirebilmek için öncelikle öğretmenlerin kendi karakter ve değerlerinin farkında olmaları gerekmektedir.

2.1.6. Karakter eğitiminin önemi ve amacı. Karakter ve değer eğitiminin eğitim ortamında sunulması, iyi ve kötü karşılaştırmalarının sağlıklı bir şekilde yapılandırılması ile toplumun ilerlemesinde sosyal bir etki sağlamaktadır (Şimşek ve Alkan, 2019). Birey dünyaya iyiyi, kötüyü, doğruyu ve yanlış bilerek gelmez. Bireyin değer yargılarını; çevresi, yaşam şartları, ailede ve okulda aldığı eğitim şekillendirmektedir. Doğruyu ve yanlış birey kendisi seçmeyi öğrendiğinden dolayı verilen eğitimin nitelikli olması önem taşımaktadır (Karatay, 2011).

Kültürlenme süreci çocuğun en yakın çevresi olan ailede ve içinde yaşadığı sosyal çevreden sonra okulda gerçekleşmektedir. Zamanla çocuğun karakteri ve ahlakı, çevresindekilerin kendisine karşı sergiledikleri tutum ve davranışlara göre şekillenmeye başlamaktadır. Okul çağındaki çocukların karakter ve ahlak gelişimlerinde okulların önemli bir işlevi bulunmaktadır. Okul, çocuğun karakter eğitiminde eğitsel, kültürel ve toplumsal etkenlerin tümünü içinde bulundurur. Bu bakımdan okul, çocukta bulunan gizil güçleri, yetenekleri en iyi biçimde işleyerek onun karakterini oluşturmaya çalışır (Başaran 2005, s.280). Toplumlar eğitim sistemlerini iyileştirmek ve çağa uygun hâle getirmek için çeşitli çalışmalar

yapmaktadırlar. Türk eğitim sisteminde de zaman zaman bu tür çalışmaların yapıldığı gözlemlenmektedir. En son yapılan çalışmaların başında 23 Ekim 2018 tarihinde hazırlanan 2023 Eğitim vizyonunda (MEB, 2023) değerlerden, karakterli ve ahlaklı nesiller yetiştirmekten bahsedilmektedir.

2023 Eğitim vizyonunun amacı; çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayrına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirmektir. Eğitim vizyonunda sadece beceri kazandırmanın yetmeyeceği, toplumsal yaşamın içinde var olmanın da önemli olduğu belirtilmiştir. Buradan hareketle, ahlaklı bireyler yetiştirmek, bilgi ve becerilerini insanlık faydasına sunan, hayatı göğüsleyebilen, evrensel ve milli değerlerini bilen ve benimseyen nesiller yetiştirmek için karakter eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır (MEB, 2023). Buradan da anlaşıldığı üzere ahlaki, kültürel ve karakterli bireyler yetiştirmenin yolu eğitimden geçmektedir. Ancak karakter eğitimi sadece teorik bir alan olmayıp, yaşam içerisinde sonuçları olduğu sürece başarıya ulaşılmış sayılacağı söylenebilir.

Okulların ailede ve çevrede kazanılan değerlerin pekiştirilmesinde, yeni değerler kazandırılmasında ve öğrencilerin karakter gelişiminde etkili olduğu bilinmektedir. Okul öncesi dönemden gençlik döneminin sonuna kadar bireylere etkili ve sistemli eğitim ve öğretim faaliyetlerinin uygulandığı yegâne kurum olan okulların planlı ve sistemli bir yapısının olması, nitelikli ve büyük bir öğretmen kadrosu barındırması, geniş kitlelere ulaşabilmesi, bireyin gelişime ve öğrenmeye en açık olduğu döneminin okul dönemine denk gelmesi ve denetlenmesi gibi faktörlerle etkili ve kalıcı değerler ve karakter eğitiminin okul kurumunda yapılabilmesi okullarda değer eğitimi yapılmasının önemli gerekçelerindendir (Kaya ve Taşkın, 2016, s.131).

Karakter eğitimi, bireylerin evrensel ve toplumsal ortak değerleri öğrenmesine imkân sağlamaktadır. Karakter eğitimi içinde verilecek değerler ve ahlak eğitimi sayesinde çocukların ahlaki olarak düşünmelerini ve ahlaklı hareket etmelerini sağlamaktadır. Karakter eğitimi, “ahlakı vurgulayan” bilgileri içermeli, sorumluluk duygusunu geliştirmeli, bireyin kendini kontrol edebilmesine destek olmalı, ahlaki duygu ve ahlaki davranış üzerinde durmalıdır. Karakter eğitimde, çocuklar

karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmeli, bireysel tercihlerinde sorumluluk alabilmelidirler ve karakter eğitimi kapsamında çocuklara, doğruyu yanlış ayırt etme öğretilmelidir (Ata, 2020).

2.1.7. Karakter eğitimi etkileyen kuramlar. Karakter eğitimi etkileyen; Psikanalitik Kuram, Psikososyal Kuram, Bilişsel Gelişim Kuramı, Davranışçı Gelişim Kuramı, Sosyal Öğrenme Kuramı, Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ve Domain (alan) Kuramı olmak üzere 7 kuram bulunmaktadır. Bu kuramlar aşağıdaki gibi incelenebilir.

2.1.7.1. Psikanalitik kuram ve karakter eğitimi. Psikanalitik kuramın kişilik gelişimini modern anlamda ilk defa ele almasının yanında çocuğun duygu ve güdülerinin ahlak eğitiminde önemsenmesi düşüncesini vurgulamasıyla karakter eğitiminde önem arz ettiği görülmektedir (Kasapoğlu Kaya, 2022). Freud'a göre her insan evrensel bir dizi psikoseksüel evreden geçerek gelişmektedir. Biyolojik olarak belirlenmiş güdüler bireyin davranışlarını yönlendirsede; bu güdüselleştirme, bireyin içinde yaşadığı sosyal çevre tarafından etkilenmekte ve biçimlendirilmektedir. Sosyal çevrenin, özellikle de ebeveynlerin çocuğun duygusal gelişiminde önemli bir rolü olup bireysel farklılıklar da böylece ortaya çıkmaktadır (Eylen Özyurt, 2014).

Freud, psikanalitik teorisinde, ahlak gelişiminin çocuğun kişilik gelişiminde rol alan süperegonun gelişimi ile aynı paralellikte olduğunu ifade etmektedir. Süperego, kişinin toplum değerlerini ve kurallarını benimseyip içselleştirmesiyle oluşur. Süperego, beş yaş dolaylarında anne-babaların çocuğun hayatındaki kuralları belirlemesi ve çocuğunda bu kuralları benimsemesiyle gelişmeye başlamaktadır. Uygulanan kurallara uygun davranış sergileyenler doğru, uymayanlar ise yanlış olarak kabul edilmektedir. Daha sonra ebeveynlerin kurallarının yanı sıra toplumun koyduğu kuralları da benimseyen bireyin süper egosunun gelişimini tamamladığı söylenebilir (Başal, 2003, s.169-170). Yani bu kuram bilişsel etkinlikleri ve bilinç düzeylerini ifade etmektedir. Psikanalitik kurama göre bireyin farkında olduğu davranışları ile farkında olmadığı davranışları

kişilik gelişimini etkilediği söylenebilir. Karakter eğitimi açısından bakıldığında ise; bireyin özellikle ilk beş yılında anne-babayı rol-model alması ve davranışlarını onlara göre şekillendirmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

2.1.7.2. Psikososyal kuram ve karakter eğitimi. Bireyin psikososyal gelişimi Erik Erikson'ın 'Psikososyal Gelişim Kuramı' ile açıklanabilir. Temel olarak bireyin psikososyal gelişimini psikolojik, sosyal ve kültürel güçlerin etkileşimlerinin ortak ürünü olarak tanımlayan Erikson'a (1963) göre bilişsel, biyolojik ve genetik etkiler sonucu ortaya çıkan, yaşam boyu süren bir süreç olan kişilik gelişimi geçmiş ile gelecek başarıların ışığında hiyerarşik ve sırası değişmeyecek bir biçimde sekiz farklı evreden oluşmaktadır. Söz konusu evreler sırasıyla; güvene karşılık güvensizlik, özerkliğe karşı utanç, girişimciliğe karşı suçluluk, başarıya karşı aşağılık duygusu, kimliğe karşı rol karmaşası, yakınlığa karşı yalıtılmışlık, üretkenliğe karşı durağanlık ve benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluğun yer aldığı sekiz evredir (akt. Özgüngör ve Kapıkıran, 2011). Erikson'un ileri sürdüğü gelişim dönemleri ve bu dönemlerde yaşanan çatışmalar şunlardır (Çileli, 1981, s. 17):

1. Dönemde (0-1.5 yaş), güvene karşı güvensizlik;
2. Dönemde (1.5-3 yaş), özerkliğe karşı kuşku ve utanç;
3. Dönemde (3- 6 yaş), girişimciliğe karşı suçluluk duygusu,
4. Dönemde (6-12), çalışkanlığa karşı aşağılık/yetersizlik duygusu;
5. Dönemde (12-18 yaş), kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası;
6. Dönemde (18, 20- 40 yaş), yakınlığa karşı yalıtılmışlık;
7. Dönem (40 -65) üretkenliğe karşı durgunluk ve
8. Dönemde (65 yaş ve üstü) benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluktur.

Erikson'un belirlediği bu dönemlerden üçüncüsünde çocuğa toplumsal değerler ve kurallar aktarılmaktadır. Çünkü çocuk yaptığı davranış nedeniyle suçluluk duygusunu bu dönemde yaşamakta ve yine bu evrede çocuk davranışlarını ana ve babanın onaylayacağı doğrultuda sürdürmek zorunluluğunu hissetmektedir (akt. Kasapoğlu Kaya, 2022).

Özetle; Psikososyal kuramın kurucusu Erikson, Freud'dan etkilenmiş olup onun kuramını tam anlamıyla reddetmek yerine bu kuramı genişletmiş ve geliştirmiştir. Ancak kuramında egonun ve sosyal güçlerin önemine vurgu yaparak libidoya daha

az önem vermiştir. Freud'dan farklı olarak kişilik gelişiminde, biyolojik etmenlerin öneminin yanı sıra sosyal çevrenin de etkisini de kabul etmektedir. Kişilik gelişiminde sadece yaşamın ilk yıllarının (0-5 yaş) önemli olmadığını, tüm yaşam boyunca kişilik açısından önemli olduğunu ve devam ettiğini ileri süren Erikson, Freud'dan farklı olarak bu kuramı ortaya çıkarmıştır. Bu kuram ile bireye gelişim sürecine göre davranılması ve eğitimcilerinde bu sürece hâkim olması gerektiğini söylemek mümkündür.

2.1.7.3. Bilişsel gelişim kuramı ve karakter eğitimi. Bilişsel gelişim doğumla birlikte başlayıp organizmanın çevreye yönelik bir tür uyumudur. Bu uyum sürecinde organizma çevresinden gelen uyarıcıları alır, işler, değiştirir ya da olduğu gibi kabul eder, bunları birbiriyle uyumlu bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirir (Ahioğlu Lindberg, 2011). Kişilerin kendi öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılım sağladığını ifade eden bilişsel psikologlar; insanın bilgileri dış çevreden var olduğu şekliyle almadıklarını, bunun yerine kendi öğrenme süreçlerinde etkin bir rol oynadıklarını belirtirler. Her bir bireyin/öğrencinin kendine özgü birtakım yaşanmışlıkları, farklılıkları ve kültürel özellikleri bulunmaktadır. Bir öğrenme-öğretme ortamındaki öğrencilerin sürecin sonunda farklı şeyler öğrenmelerinin temel nedeni de işte bilgiye farklı önceki öğrenmeler ve farklı duyuş ve düşünüş tarzları ile yaklaşmış olmalarıdır. Hafıza, kayıt, kodlama, geri çağırma gibi ifadelerin en temel terimlerini oluşturduğu bilişsel psikolojinin en önemli kuramcıları arasında ise Jean Piaget ve Lev Vygotsky gösterilmektedir (Ünveren Kapanadze, 2019). Yani Bilişsel gelişim kuramına göre; bireylerin davranışsal ve biyolojik süreçlerin yerine, zihinsel süreçlerinin daha etkili olduğu söylenebilir. Birey aldığı bilgiyi ilişkilendirerek daha önceki edinimlerinden eklemeler yaparak öğrenme gerçekleşmektedir. Yine bu kuramda bilgilerin her biri iç içe geçmiş birbirinden bağımsız düşünölemeyen bir zincirin halkalarına benzetilebilir. Bu kuram eğitimcilere; bireye çok şey söylemek yerine onu bilgiyi işleyen bireyler olarak yetiştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

2.1.7.4. Davranışçı gelişim kuramı ve karakter eğitimi. Pavlov, Watson, Skinner ve Thorndike en önemli davranışçılardandır. İnsan davranışı, bireyin çevreden gelen uyarıcıya geliştirdiği tepkiyle oluşmaktadır. Davranışın kazandırılması çevre tarafından gerçekleştirilir ve uyarıcı ile tepki arasında bir bağ kurulması sonra davranış ortaya çıkmaktadır (Eylen Özyurt, 2014).

Öncelikle, çocuklar etraflarındaki dünyaya rasyonel, kendilerini koruyucu yollarla uyum sağlarlar. İkincisi, çocukların biyolojik olarak hazır oldukları farklı psikolojik ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu ihtiyaçlar anlaşıldığında, çocukların bu ihtiyaçlarını karşılayarak gelişimleri desteklenebilir. Üçüncüsü, çocukların öğrenmesi dünya hakkında aktif bir teori inşasını içerir ve bu teoriler çocukların gelişimi ve deneyimleri ile değişime uğrar. Dördüncüsü, çocuklar biyolojik olarak kendi yaşamlarını koruyacak şekilde yaşamaya ve etkileşime girmeye hazırdırlar. Ve son olarak, çocukların entelektüel, sosyal, duygusal ve etik gelişimleri için destekleyici ve zorlayıcı bir sosyal çevre gerekmektedir (Kasapoğlu Kaya, 2022). Davranışçı Kuram'ın eğitimciye bireyin ahlaki karakteri işaret eden davranışlarını teşvik etmesini öğütlediği söylenebilir. İnsan davranışlarının şekillenmesinde dış çevrenin, model almanın ve gözlem yapmanın etkilerinin olduğu kabul edilebilir. Yani bu kuramda uyarılarda çevrenin etkisinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu açıdan karakter eğitimi ile bağdaşmaktadır.

2.1.7.5. Domain (Alan) kuramı ve karakter eğitimi. Toplumsal alan kuramı (Social Domain Heory) Elliott Turiel (1978; 1979; 1983) tarafından geliştirilmiş bir kuramdır. Kuram daha çok bireyin gelişiminde toplumsallaşma sürecinin açıklanmasına yönelik bilgiler ortaya koymaktadır. Toplumsal alan kuramı, insanlarda toplumsal bilginin gelişiminin tanımlanmasında, bireylerin kazandıkları bu toplumsal bilgileri ve sosyal düzenlemeler ile kurallara nasıl uyguladıklarına yönelik gerek görgül gerekse kuramsal açıklamalar getirmektedir (Çam, Çavdar, Seydooğulları ve Çok, 2012). Alan kuramcılarına göre ahlaki değerlerin formel ve objektif tanımlanabilmesi, bu değerleri sosyal ve kişisel değerlerden ayıran en önemli niteliktir. Bundan dolayı alan teorisinde geleneksellikle ahlaklılık birbirinden ayrılmaktadır. Alan kuramcılarına göre gelenekten bağımsız bir ahlaki

alanın tanımlanması çok önemlidir. Onlar bunu yaparak kültürel normlardan ve kişisel görüşlerden bağımsız bir ahlaki değerler için sağlam bir zemin oluşturacaklarını düşünmektedirler (Kasapoğlu Kaya, 2022). Yani alan teorisi çocuğun kendisine verilen kuralları, değerleri, düşünceleri kendi bireysel gelişim özelliklerine göre özümlediğini ve kendine özgü ahlaki değer yargılarına dönüştürdüğünü savunmaktadır.

2.1.7.6. Yapılandırmacı öğrenme kuramı ve karakter eğitimi.

Yapılandırmacı öğrenme, bireyin yeni bilgi ile önceki bilgisi arasında ilişki kurarak kavramları, ilişkileri ve bilgiyi aktif olarak keşfetme ve böylece anlamı yapılandırma sürecidir. Bireyin sahip olduğu yaşantılarını, bilgisini, inancını ve becerisini; zihinsel yapısını kullanarak öğrenme sürecine dönüştürmesiyle oluşmaktadır. Birey önceki öğrenmeleri ve yaşantılarıyla yeni karşılaşılan bilgi ve öğrenmeye hazır olma unsurlarının birleşimiyle yeni anlamlar oluşturur. Yeni zihinsel yapının oluşması, yeni öğrenmenin oluşması demektir. Bu durumda öğrenme süreci, daha önce kazanılmış bilginin ortaya çıkarılma, yeniden anlamlandırma ve bireyin yeni bilgiyle aktif olarak ilişki içinde olmasını sağlayan bir etkinlik olmaktadır (Fer, 2021, s.499). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı bir yandan özümseme, adaptasyon ve bilişsel denge gibi kavramlar yoluyla ahlaki karakterin içselleştirilmesinde zihinsel süreçleri açıklamaya ışık tutarken diğer yandan da her çocuğun özgünlüğüne vurgu yaparak değer eğitiminde her öğrencinin kendi değerini keşfetmesini öngören yaklaşımlara işaret etmektedir (Kasapoğlu Kaya, 2022).

2.1.7.7. Sosyal öğrenme kuramı ve karakter eğitimi.

Bandura'nın Sosyal Biliş Kuramı olarak da anılan gelişim kuramına göre, hem kişisel hem de çevresel faktörler gelişim açısından önem taşımaktadır ve bu iki etmen birbiriyle etkileşim içinde işlev görmektedir. Davranış çevre tarafından biçimlendirilmekte ancak birey de çevreyi biçimlendirmektedir. Davranış, bireyin çevreyi gözlemlemesi ve taklit etmesi, bunun sonucunda da ödül ya da ceza alması ile kazanılmaktadır. Davranışın kalıcılığını belirleyen etmen, davranış sonucunda bireyin çevreden alacağı ödül ya

da cezadır (Eylen Özyurt, 2014). Toplumun varlığını sürdürmesine katkıda bulunan toplumsal birikimi bireylere aktarma konusunda en önemli kurumlardan biri eğitimidir. Öğrenme konusunda çevrenin etkisi ve insanın bu etkiyi kendi iradesine göre yönlendirebildiği konusundaki görüşleri sosyal öğrenme kuramının sosyal alanlarda ilgi duyulan ve kendisine sıkça yer verilen bir kuram olmasını sağlamıştır (Orhan ve Dağcı, 2015). Sosyal öğrenme kuramı bireye iyi rol-model olunmasını ve onu iyi rol-modellerle birlikte yaşatmasını istemektedir. Karakter eğitimi ile iyi, erdemli ve sağlam karakterli bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda bireyin gelişiminin çevresel ve kişisel faktörlerden etkilendiği görülmektedir. Bireyin karakter özelliklerinin kazandırılmasında sosyal öğrenme kuramının temel alınabileceği söylenebilir.

2.1.8. Karakter eğitiminde kullanılan yöntemler. Aristoteles erdemli bir birey olmanın uygulama ve zaman gerektirdiğini söylemektedir. Bu bağlamda birey, yaşanan olaylar karşısında ancak etkin olarak yer aldığı yaşadığı deneyimleri içselleştirebilir. Bireyin süreç içerisinde edindiği bu deneyimler zamanla onun yaşam görüşünü ve dünyaya bakışını etkilemektedir. Eğitim sürecinde bilginin yanı sıra erdemleri, insani değerleri ve ahlaki davranışları kazandırma ancak karakter ve değerler eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerle sağlanabilir (Ay, 2020).

Bu bölümde, karakter eğitiminin gelecek kuşaklara aktarılması ve yaşatılması için eğitim ortamlarında kullanılabilecek farklı yöntemlere yer verilmiştir. Karakter eğitimi; bireyin karakterinin oluşması, hayat boyu içinde yaşadığı topluma değer vermesi gibi birçok açıdan önem taşımaktadır. Bu açıdan, bireyin yetiştirilmesinde önemli bir rol model olan öğretmenlerin karakter eğitiminde kullanılabilecek yöntem ve teknikleri bilmeleri gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde etkili bir eğitim yapabilmesini; yöntem ve teknikler hakkında kazandığı bilgiler, hedefe, içeriğe ya da davranışa uygun olan yöntemin ve tekniğin seçimi, seçilen tekniğin ya da yöntemin uygulanması etkilemektedir. Karakter eğitimi ile ilgili uygulanabilecek çok fazla yöntem ve teknik bulunmaktadır ancak bu bölümde en çok kullanılan 4 yönteme yer verilmiştir.

2.1.8.1.Yaratıcı drama. Yaratıcı drama, bireylerin yaratıcılıklarını geliştirmek için dramanın kullanılmasıdır. Doğaldır, yazılı bir metni yoktur ve sahneleme gerektirmez. Bir liderin rehberliğinde katılımcılar, yaşadıkları ve hayal ettikleri durumları, yaratıcı drama şeklinde yansıtır. Yaratıcı drama da hiçbir zaman, bir şeyi, olduğu gibi kabul etme söz konusu değildir. Uygulamalarını, tiyatro gösterisi gibi algılamamak gerekir. Tiyatro tekniklerinden yararlanılır, ancak bir metin, senaryo zorunluluğu olmayıp önceden planlama yapılsa da, katılımcılarla birlikte anında oluşturabilme olanağı da vardır. Yaratıcı drama etkinlikleri provasızdır ve anında yaratılan uygulamalardır. Yaratıcı drama uygulamalarında; kostüm, aksesuar, dekor, ışıklandırma kullanılsa da, bu öğeler olmadan da uygulama yapılabilir. Tiyatro sanatı uygulamalarında, oyunculuk yeteneğine sahip bireyler rol alır. Yaratıcı dramada oyuncu ve izleyici katılımcının kendisidir. Yaratıcı drama bir grup etkinliğidir; katılımcılar oyun süresince farklı fikir ve yorumlarını özgürce ifade edebilirler (MEB, 2014). Yine yaratıcı drama bir takım tiyatro tekniklerden yararlanılarak, bireylerin yaşantılarına dayanmak suretiyle düşüncelerin eyleme dönüştürülmesi olarak tanımlanabilir. Oyun ve doğaçlamalara dayalı olmakla birlikte oyun oynamak değil; belirli kazanımların kazandırılması için bilinçli şekilde oyunlaştırma etkinliği olduğu söylenebilir (Delihasanoglu, 2021).

Bunlardan hareketle yaratıcı drama bireye, yaşam içerisindeki sorunlara karşı problem çözme becerisi kazandırmakla birlikte bireyin kendisini tanımasına, toplumun değerlerine duyarlı bir karakter geliştirmesine katkı sağlayan bir yöntemdir. Öğretmenin rehberliğinde yaratıcı drama yöntemini kullanarak programda yer alan değerlere vurgu yapılabilir. Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına bu konuda eğitimler verilerek bu yöntemin kullanılmasının yaygınlaştırılması karakter eğitimi açısından önemli bir adım olacağı düşünülmektedir.

2.1.8.2. İşbirlikçi (Kubaşık) öğrenme. Öğrencilerin küçük gruplar halinde bir problemi çözmek ya da bir sorumluluğu yapmak için ortak bir amaç uğruna birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yaklaşımına işbirliğine dayalı öğrenme denmektedir (Christon, 1990, akt. Demirel, 2015, s.207).

Christon'a (1990) göre işbirliğine dayalı öğrenme modelinin dayandığı temel sayıtlar aşağıdaki gibidir:

1. İşbirliğine dayalı beceriler öğrenilebilir. Öğrenciler gruplara ayrılır ayrılmaz işbirlikçi tutumu otomatik olarak kazanamazlar, ancak bununla ilgili beceriler kolayca öğretilir. Grup çalışmalarının başlamasıyla beraber bu beceriler de öğrenilir.
2. Sınıfın fiziksel düzeni işbirlikçi çalışmayı etkiler. Öğrenciler grup oluşturup birbirleriyle işbirliği yapmaktan, yüz yüze iletişim kurmaktan ve karşılıklı konuşmaktan zevk alırlar.
3. Grup üyelerinin birbirine katkısı ve grup dinamiği grup çalışmalarında önemlidir. Grup üyelerinin kimi sorumlulukları paylaşması önemlidir. Birbirlerine yardımcı olmalarını öğrenmeleri de ancak birlikte çalışmalarıyla mümkün olabilir (akt. Demirel, 2015, s.207).

Sınıf ortamında öğrenme-öğretme sürecini daha etkin kılma açısından öğretmen-öğrenci etkileşiminin yanında, öğrenci-öğrenci etkileşimi de önemlidir. Öğrenme sürecinde öğrenci-öğrenci etkileşiminin yapılandırılması, öğrencilerin öğrenme düzeylerini, öğretmene ve okula karşı tutumlarını, birbirleri hakkındaki düşüncelerini ve özsaygılarını önemli ölçüde etkilemektedir (Genç, 2012, s.108). İşbirliğine dayalı öğretim; öğrencilerin aktif rolde olmasına, arkadaşlarına karşı sabırlı ve saygılı olmasına, bencillikten ziyade grup adına düşünebilme, problem çözme becerisinin gelişmesine, sorumluluk duygularının ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, çalışma grubu içerisinde ekip ruhu oluşturarak grup üyelerinin bireysel enerjilerini ve bilgilerini hep birlikte grup başarısı için kullanmalarına imkân vermektedir. Böylece gruptaki her bireyin öğrenmesine tüm grup üyelerinin katkıda bulunduğu söylenebilir. Yani yukarıda bahsedilen davranışların gelişiminde olumlu etkisi bulunan bu yöntem, karakter eğitimi açısından önem arz etmektedir.

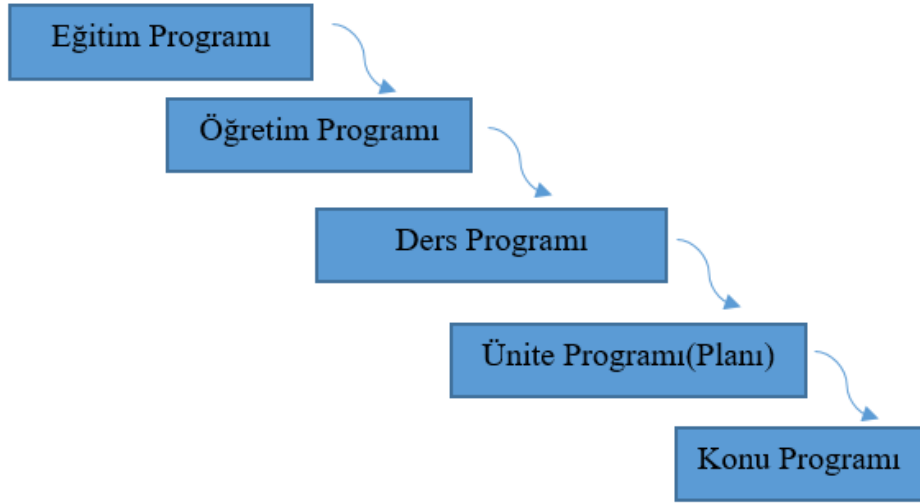
2.1.8.3. Soru cevap yöntemi. Soru cevap yöntemi, sınıf içi uygulamalarda soru sorulması, cevap verilmesi ve sözel etkileşim yoluyla tartışmanın yürütüldüğü bir öğretim biçimidir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek

onların anlayıp anlamadıklarını ve dersin etkilerinin de kontrol edildiği bir yöntemdir. Bu yöntem öğrencilere kişisel yorumlar yapabilme, düşüncelerini serbestçe anlatabilme, eleştirilerde bulunabilme, başkalarının düşünce, öneri ve eleştirilerine saygı gösterebilme alışkanlığı kazandırma amacıyla kullanılabilir. Görüldüğü gibi soru cevap yönteminin öğrencinin derse aktif olmasını önemseyen bir öğretim yöntemi olduğu söylenebilir (Ocak, 2008, s.221). Öğrencilerin düşünme ve anlama becerilerini ortaya çıkarmak, öğrenci mevcudunun kalabalık olduğu sınıflarda informal değerlendirme yapmak ve belli kavramların öğrencilerde hangi düzeyde gerçekleştiğini belirlemek için kullanılmaktadır. Bu yöntemde öğrencilere yöneltilecek sorular öğrencilerde halen mevcut ve oluşan yapının ortaya çıkarılmasını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Bu nedenle yanıtı evet-hayır olan sorulardan kaçınılmalıdır. Soru dağılımında adil olarak basitten karmaşığa doğru bir sıra takip edecek şekilde sorulmalıdır. Sorunun sorulmasının ardından yanıtın verilmesi için bir süre beklenmelidir. Yanıtların sınıf tarafından koro biçiminde verilmesi engellenmelidir. Doğru yanıtı pekiştireçler verilmeli, yanlış yanlıya ise uygun ipuçları verilerek doğru yanıtı ulaşmaları sağlanmalıdır (Savaş, 2012, s.155). Yani bu yöntem ile de öğrencinin iletişim becerisi, eleştirel düşünme becerisi, kendine güven duyması (özgüven), iyi ve kötünün farkına varması vb. açıdan karakter eğitiminde önem arz ettiği düşünülmektedir.

2.1.8.4. Tartışma. Tartışma yöntemi, öğrencilerin bir konunun kavranması amacıyla karşılıklı görüşler, düşünceler üreterek o konu hakkında kapsamlı ve detaylı olarak düşünme, fikir alışverişinde bulunma gibi etkinlikler yapmalarıdır. Tartışma yöntemi öğrencilerin ilgisini çeken bir konu hakkında fikirlerin olguların sözlü olarak değişimini sağlamaktadır. Öğrencilerin belirlenen konu hakkında bilgi ve deneyim kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin aktif rol alarak öğrendikleri ve öğrendiklerini unutmadıkları bir yöntem olan tartışma yöntemi; iki ve daha çok kimsenin herhangi bir konuyu karşılıklı konuşarak, birbirini dinleyerek, eleştirerek, gerektiğinde sorular sorarak incelemesine dayanan bir öğretim uygulamasıdır (Ocak, 2008, s. 228).

Sonuç olarak; toplumun birlikteliğini güçlendirmek, toplumu geliştirmek ve üretken hale getirmek için bir takım davranış biçimlerinin yerinde ve doğru yapılması gerekmektedir. İnsanların birbiri ile olan iletişiminin saygı çerçevesinde olması toplumun ilerlemesini sağlamaktadır. Bu noktada karakter kavramı ortaya çıkmaktadır. Toplumun en önemli beklentileri arasında yer alan sağlam karakterli bireyler ile bir arada olmak ve sağlam karakterli nesiller yetiştirmek olduğu düşünülmektedir. Bireylere saygı, sevgi, dürüstlük, adalet, güven, vatandaşlık değerleri vb. kavramları aşlamak ancak eğitim ile gerçekleşebilir. Eğitim bireyin doğumuyla ailede başlayıp okulda devam etmektedir. Bu eğitimin yalnızca akademik eğitim ile kalmayıp karakter ve değerlerin de bireylere aktarılması, bireyin topluma uyum sağlaması ve ülkesine değer katması açısından önemli olduğu söylenebilir. Karakter eğitiminin bireye verilmesinde en önemli görev ve sorumluluk aileden sonra öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenin bireyin rol-model aldığı ve karakterinin şekillenmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Birey üzerinde önemli etkilere sahip öğretmenler bireysel farklılıkları dikkate almalı, öğrenci yeteneklerini keşfetmeli, problem çözme, iletişim, araştırma, okuma yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlamalı; toplum ve aile ile işbirliği yapmalıdır.

2.1.9. Program. Türk Dil Kurumu sözlüğü 'ne (2021) göre program: “İzlençe” ve “bir işin nasıl yapılacağını ya da yapılması gerektiğini gösteren çizelge” olarak tanımlanmaktadır. Yine program, günlük yaşamda sıkça duyulan sözcüklerden birisidir. Kitle iletişim araçlarında zaman zaman parti programı, hükümet programı, kalkınma programı, eğitim programı gibi ifadelerin kullanıldığı bilinmektedir. Program kelimesi var olan bir alanda yapılması planlanan işlerin ne olduğunu, bölümlerini, hangi sırayla ve nasıl yapılacağını ve sonucunun nasıl değerlendirileceğini gösteren tasarı anlamına gelmektedir (Aşılıoğlu, 2012). Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda “program” kavramı; bir işin niçin yapılacağını (hedef), bölümler ile bölümlerin sırasını (içerik) ve nasıl?, nerede?, ne zaman? ve kim? ile yapılacağını (eğitim durumu) gösteren önceden hazırlanmış bir çizelge (izlençe) olarak tanımlanabilir. Program tasarlanıp, uygulamaya konulduktan sonra hedeflere “ne kadar” ulaşıldığı (değerlendirme) belirlenmektedir (Uşun, 2012, s. 2).



Şekil 1. Kapsam açısından program türleri (Gültekin, 2017).

Kapsam açısından programlar hiyerarşik olarak eğitim programı, öğretim programı ve ders programı olarak sınıflanmaktadır. Bu sınıflamaya ünite programı ve konu planı da dâhil edilmektedir (Gültekin, 2017, s.19). Yani eğitim programı en geniş kapsamlı program olup öğretim programının dışında okul içi ve okul dışı sosyal faaliyetleri de içermektedir. Programın; Eğitim, öğretim, ders ve örtük program olmak üzere dört alt başlıkta incelenebilir. Bunlar;

2.1.9.1. Eğitim programı. Belirli hedefler doğrultusunda öğrenme-öğretme sürecinde uygulamaları içeren istendik yönde kültürleme çalışmaları eğitim olarak tanımlanmaktadır. Eğitim çalışmalarını düzenleyen ve eğitimin kalitesini belirleyen en önemli unsur eğitim programıdır. Eğitim programı, toplum açısından değerli olan ve topluma mal olmuş şeyleri gelecek nesillere aktarmak için kullanılan ve resmi olarak onaylanan politika belgesidir. Toplumun felsefi, siyasi, dini, ekonomik, kültürel, ideolojik beklentileri ile bireylerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş öğrenme-öğretme yaşantıları eğitim programında tanımlanır (Çam, 2022). Programlar, öğrencide istenilen hedef ve davranışları, onların içerikle ilişkisini, eğitim ve sınav durumlarını kapsamaktadır. Her devlet kendi anayasal düzenini, uzak ve genel hedeflerini eğitim dizgesindeki (sistem) programlarla yurttaşlarına benimsetmek ister. Bir diğer anlamda, eğitim dizgesi, devletin istediği yurttaşları yetiştirmek üzere düzenlenip işe koşulur. Bunu programlar yoluyla yapar

(Sönmez, 2015, s. 11). Eğitim sistemleri eğitim programları sayesinde işlerlik kazanmaktadır. Eğitim programı kapsamlı ve çok boyutlu olduğu için tanımında güçlükler ve çeşitliliklerle karşılaşmaktadır (Erden, 1998).

2.1.9.2. Öğretim programı. Varış'a (1988) göre öğretim programı, içerisinde önemli bir yere sahip olan ve belli bilgi kategorilerden oluşan; bilgi, beceri ile uygulamaya ağırlık tanıyan ve bunları eğitim programının amaçları doğrultusunda planlı bir şekilde kazandırmayı hedefleyen bir program türüdür (akt. Gültekin, 2017, s. 18). Yine Varış'a (1996) göre öğretim programları, Türkiye'de, belli eğitim kademelerinde öğrenilmesi istenen ders konularını, zaman ve süre ögeleri dikkate alınarak, belli eğitim kademesinin ve okul tipinin amaç ve ilkeleri doğrultusunda düzenlenmektedir (akt. Çoban, 2008, s. 30). Öğretim programı eğitim programı içerisinde yer almaktadır. "Nasıl" sorusuna odaklanan öğretim programı bir uygulamadır. Stratejilere, yöntemlere ve öğretmen niteliklerine odaklanmaktadır. Öğrencilerin ulaşacağı hedefleri, davranışları, eğitim durumlarını ve davranışların ne kadar kazanıldığını gösterecek sınama durumlarını kapsayan ögeler bütünüdür (Gökarp, 2020, s. 26).

2.1.9.3. Ders programı. Bir dersin amacı, içeriği, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirilmesinden oluşan bir programdır. Ayrıntılı bir program olup okul içerisindeki aynı eğitim düzeyindeki öğrencilere bir ders kapsamında aktarılmak istenen kazanımları ve etkinliklerin bir yıllık sistematikleştirilmiş halidir. Ders programı öğretim programı içinde bulunan bir dersin hedef, içerik, öğretme, öğrenme süreçlerini ve değerlendirme bölümlerini dersle ilgili olan eğitim faaliyetlerini sistematik şekilde düzenleyen programdır. Bir dersin süresini uygulamasını ve değerlendirmesini belirlemektedir. Temel amaç, öğrenme ve öğretme sürecini etkili kullanmaktır. Ders programında üniteler, temalar ve bunların içerisindeki konular belirlenmiştir. Ders programı bir yılda okutulan bir dersin kazanımlarının yer aldığı programdır (Gökarp, 2020, s. 27).

2.1.9.4. Örtük program. Programların gizli saklı yönünü ifade eden örtük program, okul içi ve dışı tüm etkinlikleri kapsamaktadır. Yazılı çizili olmayan ders dışı etkinlikleri kapsayan bu program türü, eğitim programında yer almayan fakat öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık verecek, onların gelişimlerine katkı sağlayacak, beklentilerini karşılayacak ve etkinliklerin planlanmasına olanak tanıyacak programdır. Eğitim bilimleri alanında “gizli”, “saklı”, “yazılı olmayan” program olarak da yer almaktadır (Karacaoğlu, 2020, s.16). Örtük programın kapsamı incelendiğinde, bu programların yazılı programlar kadar, hatta bazı durumlarda daha da önemli görülmektedir. Örtük programlar yazılı olmadıkları için ve bireylerin sosyalleşmelerine katkı sağlayan, toplumun değer ve normlarını, davranış kalıplarını, cinsiyet rollerini vb. konuları kapsayan programlar olmalarından dolayı kazanımlar bütün öğrenciler açısından aynı olmayacaktır (Bedir, 2020, s.9). Öğrencilerin toplumsal hayata uyumunu sağlamada örtük programlar, bazı durumlarda eğitim programları kadar etkili olmaktadır. Örtük programların eğitim aşamasının her düzeyinde öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Program geliştirme uzmanları, eğitimde program geliştirme çalışmalarında örtük programları iyi çözümleyebilmeli ve onu normal eğitim programının bir parçası haline getirebilmelidir. Bu yolla öğrencilerin ders dışı konulardan bilgi sahibi olmaları ve kendilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır. Örtük programlar, bireylerin değişik gereksinimleri ve yaratıcı yönlerini ortaya çıkaracak şekilde tasarlanırsa, normal eğitim programlarıyla bütünleşmesi sağlanabilir (Demirel, 2015, s. 7).

2.1.10. Program geliştirme. Program geliştirme en genel anlamıyla eğitim programlarının tasarlanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir. Tanımdan da anlaşılacağı gibi, program geliştirme süreklilik isteyen bir çalışmadır (Erden, 1998, s. 4). Demirel (2015) ise program geliştirmeyi, “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür” olarak tanımlamaktadır. Uşun’da (2012, s. 4) program geliştirmeyi; sosyolojik, kültürel, ekonomik, teknolojik ve küresel gelişmeler doğrultusunda bir programın hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme öğelerinin sistem

yaklaşımı içinde daha gerçekçi, yararlı, verimli ve etkili duruma getirilmesine yönelik araştırma-geliştirme süreci olarak tanımlamaktadır.

Gültekin (2017, s.28-29)'e göre program geliştirme sürecinde araştırma ve inceleme süreçlerinin istikrarlı ve düzenli bir şekilde yapılması önemli olup program geliştirme süreci tek bir kişi ya da tek bir grup tarafından sürdürülememekte, bunun yerine farklı amaçlar etrafında oluşturulan farklı ekipler kullanılmaktadır. Çalışma gruplarının oluşturulmasında “*Program karar ile koordinasyon grubu, Program çalışma grubu ve Program danışma üyeleri gruplarından*” yararlanılmaktadır. Program karar ve koordinasyon grubu, programın felsefi ve politik temelini oluşturan ve genel stratejileri belirleyen bir karar organı olarak işlev görmektedir. Bu grup; Milli Eğitim Bakanlığı temsilcileri, program geliştirme alan uzmanı, öğretmen örgütlerinin temsilcisi ve konu alanı ile ilgili temsilcilerden oluşmaktadır. Program çalışma grubu, program geliştirme çalışmalarını yürüten ve programın hazırlanması, uygulanması ve değerlendirmesi basamaklarında sürekli görev alan çalışma grubudur. Bu grup; eğitimde program geliştirme uzmanı, eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanı, konu alanı uzmanı ve konu alanı öğretmeninden oluşmaktadır. Program danışma grubu ise; çalışma grubunun tersine, gerek duyulduğunda sürece dâhil olan danışmanlardan oluşan bir gruptur. Bu grup; eğitim felsefecisi, eğitim sosyoloğu, eğitim psikoloğu, eğitim teknolojü, eğitim denetçisi gibi uzmanlardan oluşmaktadır.

Eğitim programları; hedef, içerik, eğitim durumları (öğrenme-öğretme) ve sınama durumları (ölçme-değerlendirme) olmak üzere dört ögeden oluşmaktadır. Bu dört öge hem birbirini etkilemekte ve hem de birbirinden etkilenmektedir. Eğitim programının hazırlanması, geliştirilmesi ve düzenlenip uygulanması sistematik bir çalışma ve zaman gerektirmektedir. Eğitim programları, bilimsel, teknolojik, ekonomik ve siyasal gelişmelerden etkilendiğinden dolayı programların sürekli olarak güncellenmeleri gerekmektedir.

2.1.10.1. Hedef. Kazanım (hedef), öğrencide olması beklenen istendik özelliklerin tümü olarak tanımlanabilir. Mesela öğrencide olması beklenen istendik özelliklere; mandolin çalmasını bilmeyene mandolin çalmayı, dört işlemle

problem çözmesini bilmeyene dört işlemle problem çözmeyi, ameliyat yapmasını bilmeyene ameliyat yapmayı ve korkan birine korkmamayı öğretmek gibi örnekler verilebilir. Bireye belli bir bilgiyi, beceriyi, duyguyu, sezgiyi eğitim yoluyla kazandırmak istenilen ve gözlenebilir özelliklerin tümü amaçları oluşturabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2015, s.17).

Eğitim, uygulamalı bir bilim alanı olup bu nedenle eğitim problemlerine masa başında ve kâğıt üzerinde değil, problemin kaynağında, okulda ya da eğitim sisteminin bütününde çözüm aramak gerekmektedir. Eğitim sisteminde ortaya çıkan problemlerin çözümü, bir ülkede izlenen Milli Eğitim politikasına, okuldaki öğrencinin davranışa dönüştürmesi söz konusu olan programların geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır (Varış, 1976, akt. Demirel, 2015, s. 95). Ertürk'e (1972) göre eğitimde program geliştirme süreci; program öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Program öğelerinden hedef boyutu ile ilgili hazırlıklar yapılırken işe "bireyleri niçin eğitiyoruz?" sorusuna yanıt aramakla başlanır. Eğitimde hedefler, öğretimi yönlendirmesi, öğrenme-öğretme işleminin yapılmasını ortaya koyması ve ölçmelere kılavuzluk etmesi açısından gerekli görülmektedir. Hedefler, öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir. Diğer bir anlatımla yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir istendik özelliklerdir. Bu özellikler; bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar vb. olabilir (akt. Demirel, 2015, s. 95).

Eğitimde hedefler uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler olmak üzere üç düzeyde belirtilmektedir. Uzak hedefler; eğitimde uzak hedef politik felsefeyi yansıtır; gördüğü iş yön göstermekten, yani eğitim hizmetlerinin ne yönde işe koşulacağını işaret etmekten ibarettir (Ertürk, 2017, s. 15). Genel hedefler, uzak hedefin yorumu aynı zamanda da okulun iş görüşünü yansıtmaktadır (Demirel, 2015, s. 95). Belli bir öğrencinin yetiştirilmesi için gerekli eğitim durumlarının kararlaştırılmasında ve değerlendirilmesinde yakından işe koşulacak hedefler işte bu özel hedeflerdir (Ertürk, 2017, s. 16). Sonuç olarak hedeflerin kazanılma süresi ile genel ya da özel ifade edilme biçimine göre üç düzeyde açıklandığı görülmektedir. Uzak hedeflerin kazanılma süresi diğer hedeflere göre daha uzun zaman almakta ve genel ifade edilen özelliklerdir. Konu alanını ya da dersin

hedefleri olarak açıklanan özel hedeflerin ise uzak hedeflere göre kazanılma süresi daha kısadır ve daha özelleştirilmiş ifadelerdir. Ancak özel hedeflerin genel hedeflerle, genel hedeflerin de uzak hedeflerle tutarlı olması dikkati çeken diğer bir noktadır (Yanpar Yelken ve Konakman, 2017, s. 274). Eğitimin amacı olarak hedefler belirtilebilir. Bireyi neden-niçin eğitiyoruz ve öğretiyoruz? sorularına yanıt aranmaktadır. Hedefler öğrenciye yani davranışa dönük olmalıdır.

2.1.10.2. İçerik (Kapsam). Programın içerik boyutunda belirlenen amaçlara ulaşmak için “ne öğretelim” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu bağlamda, programın içerik boyutu ile öğretilecek konuların düzenlenmesi söz konusudur (Demirel, 2015, s. 122). Varış (1994), eğitim programlarında içerik seçimiyle ilgilenenlerin “Toplumsal fayda, Bireysel fayda, Öğrenme-öğretme ve Bilgi strüktüründe muhtevanın işgal ettiği yer “ölçütlerine göre hareket etmeleri gerektiğini belirtmektedir (akt. Demirel, 2015, s. 122). İçerik kavramı bilgiyle yakından ilişkili bir program ögesidir. Bununla beraber, bilginin ne olduğunun tanımlamasındaki belirsizlik, içeriğin hangi bilgi türüne göre yapılandırılması sorusunu gündeme getirmektedir. Bilginin nasıl karakterize edileceği ve bireylerin bilgiyi nasıl temsil ettiği sorunu, felsefe ve psikolojide klasik olduğu kadar kalıcı bir sorundur (Duran ve Ekici, 2020, s. 203). Bilen’e (2012, s.20) göre de öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılacak bilgiler, kapsamı oluşturur. Kapsam seçiminde, kapsamın hedeflere ve öğrencilerin giriş davranışlarına uygunluğu önem taşımaktadır. Ayrıca bilgilerin basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kavramlardan ilke ve genellemelere göre dizilmesi, kapsamdaki önkoşul ilişkilerinin belirlenmesi öğrenmede önemli rol oynamaktadır.

Bunlardan anlaşılabacağı üzere, içeriğin program hedefleri doğrultusunda seçilmiş konular bütünlüğü olduğu söylenebilir. İçerik, programda belirtilen hedeflere ulaşabilmek için “ne öğretelim” sorusuna yanıt aramaktadır. İçeriğin programda yer alan hedefler ile tutarlı olması ve ölçütlere uygunluğunun önem arz ettiği ifade edilebilir.

2.1.10.3. Eğitim durumları (Öğrenme-öğretme süreci). Eğitim durumu istendik davranış(lar)ı kişiye kazandırmak için düzenlenen, uygulanan, değerlendirilip geliştirilen öğrenme-öğretme etkinlikleri şeklinde tanımlanabilir. Eğitim durumları; ünite sırası, pekiştireç, ipucu, düzeltme, dönüt, fiziksel özellikler, öğrenci katılabilirliği, uygun öğrenme-öğretme stratejileri, kuramları, yöntemleri, teknik, taktik ve stilleri, akıl yürütme, araç-gereç, eğitim teknolojisi, zaman, öğretmen niteliği, sevgi, yetiştirme ve biçimlendirmeye dönük değerlendirme değişkenlerini kapsayabilir. Dirik bir yapıda olup dizgede işlemler olarak da adlandırılabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2015, s.32). Öğrencilerin hedeflere ulaşmaları için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenmesine eğitim durumları denmektedir. Bu amaçla çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden ve bunları destekleyen öğretim materyallerinden yararlanılır. Yöntem ve tekniklerin seçiminde, hedefler, öğrencilerin ve öğretmenlerin özellikleri, kapsam ve eldeki olanakların göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Erden, 1998, s. 8). Sönmez (2015, s. 148) eğitim durumlarını; hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması olarak tanımlamaktadır. Eğitim durumu her uygulama sonucu değerlendirilmelidir. Bu değerlendirme sonucuna göre, işleyen yanlar elde tutulmalı, eksikler giderilmeli, işlemeyen değişkenler ya yeniden düzenlenmeli, ya da değiştirilmeli; son basamakta bu düzenlenen eğitim durumu yeniden uygulamaya konulmalıdır. Bu süreç biteviye sürdürülmelidir; çünkü olmuş bitmiş bir eğitim durumu söz konusu olmayabilir. Sistem yaklaşımında işlemler bölümü, eğitim durumudur. Gökalp'e (2020, s.38) göre, eğitim durumlarının geçerli yaşantıları (beklendidik öğrenmeler) sağlayabilmesi için; "Kazanıma yönelik, Öğrenene yönelik, İçeriğe yönelik ve Ekonomik" olması gerekmektedir.

Eğitim durumlarının, programlarının üçüncü ve en önemli boyutu olduğu söylenebilir. Bireyin öğrenmesi bu boyutta gerçekleşmektedir. Bu boyut, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve dersin işleyişi olarak bilinmektedir.

2.1.10.4. Sınama durumları. Sınav, ölçme ve değerlendirmeye ilgilidir. Ölçme ise, niteliklere ve özelliklere bağlıdır. Nitelikler ve özellikler olmadan ölçme; ölçme ve ölçüt olmadan da değerlendirme yapılamaz. Nitelik, bir nesneyi ya da olguyu o nesne ve o olgu yapan gözlenebilir ve ölçülebilir her bir temel özellik şeklinde tanımlanabilir. Mesela, suyu su yapan ölçülebilir ve gözlenebilir temel özellikleri iki hidrojen ve bir oksijen atomu, ağırlığı, yoğunluğu, hacmi, rengi, akışkanlığı vb.dir. Aynı şekilde insanı insan yapan nitelikler 23 anneden, 23 babadan olmak üzere genellikle 46 kromozomdur. Genel ve özel yeteneği, bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel yetileridir. Bunlar, geçirdiği yaşantılarla doldurulup geliştirilebilir, ya da sınırlarına ulaşması engellenebilir. İnsanın tüm özel ve genel niteliklerini şimdilik bilinmemektedir İnsan, genellikle 46 kromozomdan oluşan biyo, toplumsal, kültürel ve psikolojik bir varlık olarak betimlenmektedir. İşte bu boyutları ölçüp değerlendirecek bir sisteme gereksinim vardır (Sönmez, 2015, s. 450).

Gökalp, (2020, s. 41) sınama durumlarını; değerlendirme kısmında da hedefe ulaşıp ulaşılmadığını, hedefe ne kadar ulaşıldığının ve programın işe yarayıp yaramadığının kontrol edildiği öge olarak tanımlamaktadır. Değerlendirme bölümü programın eksikliklerini de ortaya çıkarır ve programın yeniden düzenlenmesini kolaylaştırır. Bu değerlendirme sonucunda program yeniden düzenlenir. Bu boyut öğrenciye kazandırılması istenilen davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma sürecidir. Bunun yanında uygulanan programın uygun olup olmadığı da saptanmaktadır. Değerlendirme durumlarında kullanılmak amacıyla çeşitli ölçme araçları kullanılmaktadır. Örneğin tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testi gibi ölçme araçları kullanılabilir. Değerlendirme sonucunda da programdaki eksiklikler görülebilir. Eğitim programının son temel ögesi olup belirlenen hedefe ne kadar ulaşılabilirdiğini belirler. “Ne kadar?” sorusuna cevap aranmaktadır. Değerlendirmede, ölçme ve değerlendirme yöntemi kullanılarak hedefe ne kadar ulaşıldığı tespit edilmeye çalışılır. Bu yöntem programın eksikliklerini de ortaya çıkarmaktadır.

2.1.11. Program tasarısı. Gökalp (2020, s. 99), tasarımı bireyin hayal gücüyle amacını ya da amacına giden yolu zihinde kurması olarak tanımlamaktadır. Tasarım; planlayıcı ve kolaylaştırıcıdır. Eğitimi de kolaylaştırmak ve daha iyi öğrenme gerçekleştirmek için tasarımlar geliştirilmiştir. Eğitim programı tasarımı, programda hangi öğelerin olacağının belirlenmesi işlemidir. Bunun içinde öncelikle bir tasarım yaparak başlamak gerekmektedir. Tasarım nedir? Tasarlamak denilince ne anlarız? Yani o programı hazırlayınca yürüteceğimiz sürecin ve koyacağımız öğeleri araştırma ve oluşturma süreci denilebilir. Sönmez ve Alacapınar ‘ a (2015, s. 11) göre, program hazırlanırken önce kazanımlar (hedefler) belirlenir. Sonra kişide bu belirlenen kazanımların hangilerinin ne derece olduğu saptanır. Böylece kişinin öğrenme gereksinimi ortaya çıkar. Buradan hareketle bir ders ya da kursta kazandırılacak kazanım, davranışlar ve içerik belirlendikten sonra, bunların her bir öğrenciye nasıl ve ne yolla ne kadar süre içinde kazandırılacağı saptanır. Sonuncul olarak da her bir öğrencinin bu hedef davranışları kazanıp kazanmadığı yoklanır. Bütün bu sürecin ve verilerin ışığı altında yetişekte ne gibi değişikliklerin ve düzenlemelerin yapılacağına karar verilir ve yetişek yeniden örgütlenip uygulamaya konulur. Uygulamada, uygulamanın sonunda ve gerekli her basamakta değerlendirme işlemlerine gidilir. Demirel’e (2015, s.43) göre bir eğitim programı planlanırken işe öncelikle programın nasıl olacağını tasarlamakla başlanmalıdır. Bu aynı şekilde bir mimarın bir yapıyı tasarlaması ve plan çizmesi sürecine benzemektedir. Program geliştirme uzmanı da program geliştirme uzmanı da program geliştirme çalışmalarına başlamadan önce bu program tasarımını ortaya koymalıdır. Program tasarımları bir eğitim programını oluşturan temel öğelerden oluşmakta ve bu öğeler arasındaki ilişkiler açısından farklılıkları ortaya koymakla farklı tasarımlar ortaya çıkmaktadır. Bir programın temel öğeleri, hedef, içerik (konu alanı), öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir.

2.1.12. Program tasarım yaklaşımları. Program geliştirme sürecinde, program tasarısının nasıl olacağı ve neye göre şekilleneceği konusunun önceden belirlenmesi önemlidir. Program tasarısının şekillenmesine etki eden faktörler, program tasarısında farklı yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Adıgüzel, 2017, s.188). Programların hazırlanmasında ve uygulanmasında önem verilen

faktöre göre tasarım yaklaşımlarından bir ya da birkaçı benimsenmektedir. Konulara ve derslere daha çok önem veriliyorsa “Konu Merkezli”, bireye/öğrenciye daha çok önem veriliyorsa “Öğrenen (öğrenci) Merkezli”, topluma daha çok önem veriliyorsa “Sorun Merkezli” tasarım yaklaşımları kullanılmaktadır (Karacaoğlu, 2020, s. 64). Bunlardan anlaşılacağı üzere tasarım yaklaşımları üçe ayrılmakta olup kendi alt başlıkları bulunmaktadır. Aşağıda tasarım yaklaşımları ve bu yaklaşımlara uygun tasarımlar verilmiştir.

2.1.12.1. Konu merkezli program tasarımları. Eğitim uygulamalarında en yaygın kullanılan bir tasarım şeklidir. Konu merkezli program tasarımında programın her bir ögesi bir bütün olarak algılanmaktadır. Okullarda uygulanan eğitim programlarının büyük bir çoğunluğu bu tasarım yaklaşımıyla düzenlenmiştir (Demirel, 2015, s. 44). Bu tasarımın temel dayanak felsefeleri idealizm, realizm, daimicilik ve esasiciliktir. Program konunun uzmanları tarafından değişmeyen evrensel bilgiye göre düzenlenmektedir. Derslerden ve konulardan oluşur, yani içerik ön plana çıkarılır. Konu merkezli programda öğrenciler pasif durumdadır çünkü öğretmenler tarafından uygulanır ve zamanında bitirilir. Bu nedenle ders saatlerinin belirlenmesinde eğitsel ölçütler değil de deneyimler söz konusudur. Türkiye’de yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır. Programlar çeşitli derslerden ve bu derslerle ilişkili konulardan meydana gelmektedir. Konu merkezli program tasarımının amacı davranış değişikliğinden çok, öğrencilerin konuları tam olarak öğrenmesidir. Öğrencilerin konuları öğrenmesinin yeterli olacağı düşünülür. Öğretmen merkezli olup öğrenciyi pasif kılar (Gökarp, 2020, s. 100). Yani konu merkezli program tasarımının geleneksel eğitim anlayışına hâkim olduğu söylenebilir. Konu merkezli tasarım yaklaşımı dört ana başlıkta ele alınmıştır.

2.1.12.1.1. Konu alanı tasarımı. Hem en eski tasarım, hem de tüm eğitimciler tarafından en iyi bilinen tasarımdır. Bunun nedeni, bu eğitimcilerin de bu tasarım ile yetişmeleridir. Bu tasarımın dayanağı olan aklın, insanı farklı kılan bir unsur olduğuna, bilginin aranması ve elde edilmesinde buna gerek olduğuna inanılmasıdır (Demirel, 2015, s. 44). Büyükkaragöz ‘e (1997) göre, bu tasarımda

derslere ilişkin konular birbirinden bağımsız olarak düzenlenmekte olup konu alanı uzmanları bu düzenlemede önemli rol oynamaktadır. Konunun mükemmel olarak öğrenilmesini temele alan bu tasarımda, öğretim sunuş yoluyla yapılmaktadır (akt. Karacaoğlu, 2020). Yine bu tasarımda kitap temel kaynak olarak kullanılır. Derslerden ziyade konular arasında sıkı ve mantıksal bağlar bulunmakta olup konular bilinenden bilinmeyene, basitten zora doğru düzenlenmektedir. Konu merkezli programda öğrenciler pasif durumdadır çünkü öğretmenler tarafından uygulanır ve zamanında bitirilir. Yine konu merkezli programda doğrudan anlatım, büyük grup tartışmaları ve dersi ezbere anlatma derste kullanılan öğretim yöntemleridir. Öğrencilerin kendine uygun içeriği seçememesi programın sosyal, fiziksel ve psikolojik gelişimine katkıda bulunması ve fırsat eşitsizliğine kapı açarak sadece elit insanların çocuklarının gelişimini olumlu yönde etkilediği yönünde eleştiriler de almıştır (Gökalp, 2020, s. 102). Yani konu alanı tasarımda dersler konulara göre düzenlenip programın içeriği konular şeklinde analiz edilerek düzenlenmektedir.

2.1.12.1.2. Disiplin (Bilim Alanı) tasarımı. Bu tasarımda temelde gerçeğin sınıflanmış bilgisi yatmaktadır. Gerçek; biyoloji, fizik, kimya, jeoloji, astronomi, edebiyat, tarih, coğrafya, dil, edebiyat, tıp vb. gibi bölünmüş; ayrıca bu disiplinler de kendi içerisinde alt disiplinlere ayrılmıştır. Konu alanı yaklaşımında olduğu gibi, konular kendi doğal yapısı içinde organize edilmelidir. Yalnız konu alanı yaklaşımında içeriğin açık ve temellendirilmiş olması önem taşımazken, disiplin alanı yaklaşımında ise, bu çok önemlidir. Ayrıca konular akademik disiplinler üzerine temellendirilmelidir. Disipline edilmiş bilgi, bu tür yetişenin temel özelliğidir. Okullarda okutulacak içerik, bu tür bilginin yapılandırılmasıyla ve kullanılmasıyla belirlenir; çünkü okul zekâ için küçük bir evrendir; aynı zamanda disiplinler bu evreni yansıtır (Sönmez, 2015, s. 142). Bu tasarıma göre hazırlanmış eğitim programında deney, gözlem ve araştırma etkinliklerine sıklıkla yer verilmektedir. Çünkü önemli olan öğrencinin disiplinin yapısını, dayandığı mantıksal yapıyı anlaması ve edindiği bilgileri etkin olarak kullanmasıdır. Program içeriğini önemseyen bu yaklaşımda, aynı veya benzer özellikteki bilgiler aynı ders ya da disiplin içerisine yerleştirilir. Buda kavramsal yapıların ve disiplinlerin

gelişim süreçlerinin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu nokta, disiplin yaklaşımı ve konu alanı yaklaşımı arasındaki en önemli farkı oluşturmaktadır (Adıgüzel, 2017, s. 190). Ornstein ve Hunkins (2004) bu yaklaşımda, öğrenme geçişlerinin bilginin transferi ile olduğunu ve daha önce öğrenilenlerin yeni öğrenmelerde kullanılmasının, öğrenme yapılarını oluşturduğunu düşünmektedir. Bilim dallarındaki bilgilerin, öğrencilerin yaşamlarıyla ilgili olmaması, öğrencilerin deneyim ve ilgilerinden ayrılması bu tasarımların uygulanmasında öğrencinin güdülenmesini de engeller. Disiplin tasarımı, programın duruma göre esnetilmesinden ya da öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için düzenlenmesinden ziyade, öğrencilerin programa uyum sağlamaları gerektiğini vurgulamaktadır (akt. Karacaoğlu, 2020, s. 67). Sonuç olarak disiplin tasarımının konu tasarımına karşı oluşturulduğu söylenebilir. Amacı gerçek bilgiyi sınıflandırmaktır. Yine bu tasarımda derslerin birbirinden bağımsız olduğu belirtilmektedir.

2.1.12.1.3. Geniş alanlı tasarım. Bu tasarımda da konu merkezli tasarımın neden olduğu parçalanma ve bölümlerdeki ayrılma sorununa çözüm getirme amacı ile oluşturulmuştur. Amacı, konuları mantığa uygun bir şekilde bir araya getirmektir. Bu şekilde farklı dersler olan coğrafya, ekonomi, politika, antropoloji, sosyoloji ve tarih bir araya getirilerek sosyal bilgiler dersi oluşturulur. Türkiye’de son ilköğretim (1-8) programlarında Tarih ve Coğrafya, Sosyal Bilgiler adı altında birleştirilmiştir. Üniversite düzeyinde ortaya çıkan bu yaklaşım daha çok ilk ve ortaokullarda uygulanmaktadır (Demirel, 2015, s. 45). Bilim, teknoloji, sanat ve politikadaki bilgi gelişimi günümüzde çok hızlı olmaktadır. Her bilgi, beceri ve duyuşun oluşturduğu büyük yapı için bir ders gerekmektedir. Bunun için ne zaman, ne yer, ne de ders yeter. Bilgi patlamasının olduğu bu çağda yapılacak iş, yetişekleri geniş alan tasarımına göre yeniden düzenlemektir. Bu, hem bilgi, beceri ve duyuşların bir bütünlük içinde öğrenciye sunulması, hem de aralarındaki ilişkinin görülüp anlaşılması için gereklidir. Bu bağlamda benzer bilgi, beceri ve duyuşları içeren disiplinler bir araya getirilmelidir. (Sönmez, 1993, akt. Sönmez, 2015, s. 143). Bu tasarımın disiplin tasarımına karşı oluşturulduğu söylenebilir. Geniş alanlı tasarımda içeriği benzer olan farklı dersler birleştirilerek yeni bir ders oluşturulmuştur.

2.1.12.1.4. Süreç tasarımı. Tüm konular için ortak bir öğrenme yolunun kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Bu ortak öğrenme yolu için “problem çözme” ve “eleştirel düşünme” en uygun olanlarıdır. Programı bu şekilde tasarlarlarken amaç, öğrencinin en iyi şekilde nasıl öğreneceğinin planlanmasıdır (Duman ve Kocatürk Kapucu, 2020, s. 116). Ornstein’e (1988) göre süreç tasarımı; her konu için ayrı ayrı öğrenme yollarını düzenleme yerine, tüm konular için ortak bir öğrenme yolunu ön plana çıkaran bir yaklaşımdır. “Eleştirel düşünce” bu yaklaşımın en önemli ürünlerinden biridir. Burada amaç, öğrencinin en iyi şekilde nasıl öğreneceğidir (akt. Demirel, 2015, s.45). Gökalp ‘e (2020, s. 108) göre süreç tasarımının başlıca özellikleri şunlardır:

- Her konu için farklı öğretme ve öğrenme yöntemi geliştirmenin zaman ve imkân açısından zor olduğunu savunur.
- İçeriklere uygun ortak öğrenme süreçlerinin tasarlanması gerektiğini söylemektedir.
- Eleştirel yaklaşım ön plandadır.
- Konunun süreç içerisinde nasıl öğrenileceğini söylemektedir.
- Programda kullanılacak öğrenme yolu, öğrenciler en iyi hangi yolla öğreniyorsa dersin onunla öğretilmesidir.
- Disiplin tasarımına alternatif olarak her bir konu için ayrı bir öğrenme yolu yerine bütün konular için ortak bir öğrenme yolu olması gerektiğini savunur. Program tasarım yaklaşımı benimsenen eğitim felsefesinin bu programa yansıtılması, buna uygun şekilde tasarlanmasıdır.

Konu merkezli program tasarımlarının temelinde değişmeyen evrensel bilgi bulunmaktadır. Daimicilik ve esasicilik akımlarına dayanmaktadır. Öğretmen merkezli olup davranış değişikliğinden ziyade o konunun öğrenilmesi önemlidir. Bu yaklaşımda öğrenen yani öğrencinin pasif öğretmen aktif rol aldığı söylenebilir. Bu tasarımda konuların öğrenilmesi hem amaç hem de sonuçtur.

2.1.12.2. Öğrenen merkezli program tasarımları. Tüm program tasarımcıları öğreneni ön planda tutmaktadır. Bu nedenle 20. Yüzyılın başında öğrencinin programın merkezi olduğu ve her konunun ona göre düzenlenmesi gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım özellikle ilkökul düzeyinde kalmış, buna karşın üst sınıflarda tüm ders kitaplarının konu merkezli olması nedeniyle yavaş yavaş konu merkezli programlara dönüşüm olmuştur (Demirel, 2015, s.45). Öğrenen merkezli tasarımlar denildiğinde, etkinliklere göre düzenlenen program tasarımlarından bahsedilmektedir. Öğrenen merkezli tasarımların temelinde öğrencinin yaşantılarla öğrenme etkinliğine katılması bulunmaktadır. Programlar

hazırlanırken öğrencilerin ihtiyaçları ve bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır. Bu nedenle öğrenci ihtiyaçlarına ve öğrenci yaşantılarına öğrenmede yer verilmelidir. Bu programlarda öğretmen, danışman ve yol göstericidir. Daha çok birey, yani öğrenci merkezde bulunmaktadır. Programlar esnek ve çok amaçlı olarak hazırlanmaktadır. Programın amacı bireyi değiştirmek değil onun potansiyelini geliştirmektir. Temelindeki felsefe ekolü pragmatizm, eğitim felsefesi ise ilerlemeciliktir (Gökalp, 2020, s. 109). Yani bunlardan anlaşılacağı üzere bu tasarıda öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve merak gibi bireysel özellikleri program tasarısına yansıtılmaktadır. Öğrenmenin, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı ile gerçekleştiği söylenebilir. Genellikle problem çözme yönteminin uygulandığı da belirtilebilir.

2.1.12.2.1. Çocuk merkezli tasarı. Bu tasarımın savunucuları, öğrencinin en iyi şekilde öğrenebilmesi için etkin duruma geçirilmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir. Onlara göre öğrenme, öğrencinin yaşantısından ayrılmamalıdır, ikisi birbirini ile bağlantılıdır. Öğrencinin ilgisi ve ihtiyaçları ön plandadır. Taba'nın “kişi yaşadığını öğrenir” görüşü, bu yaklaşımın ana düşüncesidir. Sadece etkin, hedeflere dayalı ve deneyim içerisine kök salan öğrenme, istenilen davranışlara dönüşebilir (Demirel, 2015, s. 45). Büyükkaragöz'e (1997) göre, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını temele alan bu tasarımda, bireysel farklılıklar ön planda olup okul ve öğretmenler rehber rolündedir. Öğrenmenin, öğrencinin yaşantısının bir parçası olması için programlar önceden belirlenen öğrenci ihtiyaçlarına göre tasarlanmaktadır. Hedefler ve etkinlikler, öğretmen ve öğrenci iş birliği ile planlanmaktadır. Programın içeriği ise öğrencilerin ortak ilgilerinden oluşmaktadır. Bireylerin özel ilgi alanları için özel konulara yer verilmesi gerekir (akt. Karacaoğlu, 2020, s.75). Yani bu tasarımın öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve öğretmen- öğrenci iş birliğine önem verdiği söylenebilir.

2.1.12.2.2. Yaşantı merkezli tasarı. Bu tasarım da çocuk merkezli yaklaşım gibidir. Fakat burada çocukların ihtiyaçları ve ilgilerinin önceden tasarlanamayacağı fikri ön plandadır, dolayısı ile eğitim programı çerçevesinin tüm

çocuklara göre planlanamayacağı ileri sürülmektedir. Bu nedenle eğitim programı tüm ihtiyaçları önceden belirtemez, bizzat öğretmen her öğrenciye uygun olanı, uygulama alanında vermelidir. Bu durum, yaşantı merkezli tasarımın uygulamada sorunlar çıkmasına neden olmaktadır (Demirel, 2015, s. 45). Öğrencilerin gerçek ilgi ve ihtiyaçlarının ancak öğretim süreci içerisinde belirlenebileceği düşünülerek, program tasarımının öğretim süreci içinde gerçekleştirilmesi bu tasarımın savunduğu en önemli noktadır. Tasarımın özellikleri şunlardır;

- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları program tasarımından önce belirlenemez.
- Program tasarısı, öğrenme öğretme sürecinden önce hazırlanmaz, öğretim sürecinde gelişen ihtiyaçlara göre program şekillendirilebilir esnekliktedir.
- Program tasarlama ve öğretim süreci eş zamanlı gerçekleştirilebilir.
- Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını uygulamada belirler ve bu ihtiyaçlara göre program tasarısı öğrencilerle birlikte hazırlanır (Adıgüzel, 2017, s. 194).

Çocuk ve yaşantı merkezli tasarımlarda bireyin ilgi ve ihtiyaçları önemlidir. Bu açıdan ikisi de birbirine benzemektedir. Ancak çocuk merkezli tasarımlarda ihtiyaç önceden belirlenirken yaşantı merkezli tasarımlarda öğrenci ihtiyaçları okul yaşantısında öğretmen tarafından belirlenmektedir. Yani öğretmenin anlık tutum ve kararları programı oluşturmaktadır.

2.1.12.2.3. Romantik (Radikal) tasarı. Savunucuları, okulun işlev ve işgörüsünün tamamen gözden geçirilip değiştirilmesinin gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bu tasarımcılardan Pesalozzi “kişiler kendilerini en iyi kendi doğalarında bulabilir” demişti. Kimi savunucuları daha da ileri giderek, velilere çocuklarını okula hiç göndermemelerini, çünkü bizzat okulların öğrencinin gelişmesini engelleyici olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu nedenle romantik program tasarımları her öğrencinin kendi doğasında ele alınmasının uygun olacağını öne sürmektedir (Demirel, 2015, s. 46). Sönmez’e (2015, s. 144) göre romantik tasarı da okuldaki eğitim sorgulamıştır. Bazıları okuldaki eğitimimin gereksiz olduğunu savunmuştur. Herkes gereksinimlerine, ilgilerine göre istediğini istediği kişi ve kurumdan istediği zamanda öğrenmelidir.

Bunlardan anlaşılacağı üzere öğrencilere kendi doğalarına göre seçim ve karar verme hakkı veren program tasarısıdır. Öğrencinin yapısını, özelliklerini, doğasını ve sosyalleşmesini öngördüğü söylenebilir.

2.1.12.2.4. Humanistik tasarı. Bu tasarımcılar, hümanistik psikolojiyi ön planda tutmuşlardır. 50'li yılların davranışsal psikolojisi ve eğitim programı tasarımlarına tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu psikolojik yaklaşımda insan davranışı basit bir etki-tepki ilişkisinden çok daha karmaşık olduğu ileri sürülmüştür (Demirel, 2015, s. 46). Hümanistik tasarım, bireyi sadece özellikleri ile değil dışa yansıyan ya da içsel özellikleri ile ele almaktadır. Kendini gerçekleştirme hümanistik tasarımın çıkış noktasıdır. Bu tasarımın amacı öznel ve sezgisel olanı, nesnel olanla kaynaştırmaktır. Öğrencinin benlik gelişimi bu tasarıda son derece önemlidir. Her öğrenciye farklı bir programın yapılmasını ve uygulanmasını öngörmektedir (Gökalp, 2020, s. 112). Yani bireyin kendini gerçekleştirmesi temel alınmaktadır. Her bir bireyin tek ve değerli olduğu söylenebilir. Öğrencilere hiçbir baskı yapılmadığı sürece öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkaracağı ve kendilerini gerçekleştirebilecekleri düşünülmektedir.

2.1.12.3. Sorun merkezli program tasarımları. Demirel'e (2015, s. 46) göre bu tasarımlar; kültürel ve geleneksel değerlerin güçlenmesini sağlamak, ayrıca toplumun halen karşılanmamış ihtiyaçlarına işaret etmesi amacıyla düzenlenmiştir. Kişinin sorunlarını da asla gözardı etmemektedir. Sorun merkezli tasarımlar öğrencilerin toplumsal sorunları, ihtiyaçları, ilgi ve yetenekleri üzerinde durmaktadır. Bu tasarımcılar hayatın gerçek problemlerini ön planda tuttukları için kişinin durumunu göz önünde bulundururlar. Bu yaklaşımda konu kadar öğrencinin gelişmesi de ön planda tutulur. Kimi tasarımcılar da toplumun yeniden yapılanması ile daha çok ilgilenir. Bunlar arasındaki fark, bireysel ihtiyaçlar karşısında toplumsal ihtiyaçlara verdikleri önem derecesinde ortaya çıkmaktadır.

Adıgüzel'e (2017, s.196) göre sorun merkezli düzenlenen program tasarısı aracılığıyla, toplumun önemli problemlerinin çözümünde yetenekli, bilgili, becerikli ve görüş sahibi bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Yine Adıgüzel (2017, s.196) sosyal problemlerle bağlantılı olarak düzenlenen bu tasarımın özelliklerini;

- Pragmatik felsefeye, ilerlemecilik eğitim akımına ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayanmaktadır.
- Programın merkezinde öncelikli olarak toplumsal ihtiyaçlar vardır.

- Toplumun gelişimi için ayrı ayrı dersler yerine ortak öğrenme tecrübelerine yer verilir.
- Sosyal değerler önemlidir.
- Önemli olan sosyal problemlerin çözümünde yetenekli, ileri görüşlü bireyler yetiştirmektir.
- Okulda, çok yönlü çalışmalara ve disiplinler arası bağlantıları kurmayı sağlayacak çalışmalara yer verilir.
- Uzun ve sıkıcı etkinlikler, öğrencileri öğrenme çaba ve isteğinden uzaklaştırabilir şeklinde ifade etmektedir.

Sorun merkezli program tasarımları bireylerin ve toplumların yaşadıkları sorunlara göre düzenlenmektedir. Bireylerin ve toplumların sorunlarını temele alan bu program tasarısı çözüm yollarını da bulmaya çalışmaktadır.

2.1.12.3.1. Yaşam şartları tasarımı. Okulda gerçek yaşam konuşulmalıdır. Öğrenci yaşamla ilgili genellemeler yapmayı yaşayarak öğrenmelidir. Onlar yaşamı kavrayabilmelidirler. Kavrayış yetilerini geliştirmelidirler (Sönmez, 2015, s.144). Demirel'e (2015, s. 46) göre bu tasarımla, eğitimciler öğrencilerin kavrayışlarını geliştirmekte ve "gerçek" dünya ile ilgili sorunları konusunda genelleme becerisi kazanmalarında yardımcı olmaktadır. Bu tasarım, üç ana varsayım üzerinde kurulmuştur. Bunlar;

- 1- Toplumun değişen yaşam ortamına uyum sağlaması ve bu amaca ulaşabilmek için eğitimde yapılması gerekenlerin ortaya konması,
- 2- Konular, toplumun yaşamına göre düzenlenecekse öğrencinin içinde bulunduğu çevresi ile programdaki konuların birbirleriyle bağdaştırılması,
- 3- Öğrenciler, yaşamı bizzat öğrenir ve uygularsa sadece toplumu ne şekilde geliştireceklerini öğrenmek ile kalmazlar; toplumun ilerlemesine de katkıda bulunurlar. Bu tasarımın en önemli özelliği, öğrencileri öğrenmeye ve sorun çözme süreçlerini kullanmaya özendirmesidir (Demirel, 2015, s. 46).

Bu tasarım ile öğrencilerin geçmiş deneyimlerini kullanarak sorunlarını çözebilecekleri düşünülmektedir. Böylece öğrencinin anlama becerisinin gelişebileceği söylenebilir. Bu tasarımın hedefi öğrenmenin anlamlı hale gelmesi ve öğrenmenin yaşama uyarlanmasıdır.

2.1.12.3.2. Çekirdek (CORE) tasarımı. Programda merkeze alınan bazı konular ve sorunlar bulunmaktadır. Temel amacı evrensel bir araştırma düşüncesi geliştirmek olan bu tasarım, sorun ve konular çevresinde şekillenmektedir. Toplum ve öğrencinin ilgi alanlarına göre ortak bilgi yapıları ve öğrenme yaşantıları oluşturulur. Sosyal işlevler ya da sosyal sorunlar programı olarak da adlandırılan bu

özel program tasarımı, özenle planlamalıdır. Bu tasarım yaklaşımı, genel eğitime odaklanır ve insanların ortak aktivitelerinden doğan sorunlara dayalıdır. Çekirdek tasarımlarının pek çok çeşidi bulunmaktadır. Örneğin, içerik düzenlemede kullanılan çekirdek programlama, konu merkezli tasarımlar olarak sınıflandırılabilir. Çekirdek tasarımda öğrenciler, toplumu bir öğrenme laboratuvarı olarak görmeleri için cesaretlendirilir. Tasarım, işbirlikli öğrenmeyi desteklediği için tasarımı destekleyen kişiler, tasarımın sınıftaki demokratik uygulamaları geliştirdiğini iddia etmektedirler. Ortaöğretim ve daha üst kademelerde daha çok kullanılan çekirdek (core) tasarımları, öğrenilenlerin transferini ve bütünleştirilmesini vurgulamaktadır (Karacaoğlu, 2020, s. 84). Adıgüzel 'e (2017, s. 197) göre çekirdek program tasarımının özellikleri şöyle sıralanmaktadır:

- Programın içeriği, olgusal nitelikli temalardan oluşmaktadır.
- Ders konularının ayrı ayrı öğretilmesi, okulların toplumsal gelişmedeki işlevini azaltır.
- Program tasarısı, öğrenciler sisteme girmeden önce yapılır ancak süreçte değişiklikler yapılabilir.
- Okul bir laboratuvar olarak görülmektedir.
- Öğrenciler toplumun sorunlarını algılamalı ve çözmeye çalışmalıdır.
- Disiplinlerarası yaklaşım ve işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri önemlidir.
- Sınıfta demokratik bir öğrenme ortamının oluşturulması önemlidir.

2.1.12.3.3. Toplumsal sorunlar ve yeniden kurmacılık tasarımı. Bu tasarımcılar toplumun sosyal, politik, ekonomik gelişmelerinin program tasarımı ile bağlantısı konusu üzerinde ilgilenmektedirler. Program tasarımı ile eğitimcilerin, toplumun iyileştirilmesine katkıda bulunabileceklerine inanmaktadırlar. Bu yaklaşımda zamanın sürekli olarak toplumu değiştirmeye zorladığı savı ön plandadır. Bu değişimin en iyi şekilde okul ile gerçekleştirilebileceği ya da düzenlenebileceği ileri sürülmektedir (Demirel, 2015, s. 47). Adıgüzel (2017, s. 198) bu tasarımın özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmiştir;

- Sosyal, politik, ekonomik vb. alanlarda yaşanan gelişmeler programa yansıtılmalıdır.
- Zaman, sürekli olarak toplumları değişime zorlamaktadır.
- Sağlıklı toplumsal değişimlere okullar öncülük etmelidir.
- Toplumsal sorunlara, okulların katılımı sağlanarak toplumun ilerlemesi sağlanabilir.
- Program içeriği, güncel toplumsal sorunlara ya da toplumun yeniden yapılandırılmasına yöneliktir.

Yani öğrenme sürecinde kendi inisiyatifini çok kullanan öğrencilerin hedeften sapacakları ve kargaşa oluşacağı savunulmaktadır. Birey sosyal bir varlık olarak görülmekte olup soruların öğrenci tarafından analiz edileceği düşünülmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri ile eğitim programı tasarım tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurtiçinde öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerine yönelik araştırmalar. Bu bölümde karakter eğitimi yetkinlikleri ile alakalı yurtiçinde yapılmış olan çalışmalardan bazıları geçmişten bugüne doğru sıralanarak sunulmaktadır.

Milson ve Ekşi (2003), tarafından yapılan öğretmenlerin karakter eğitimi konusundaki algılarını ölçmek için bir ölçme aracının geliştirilmesi, test edilmesi ve Türkçeye uyarlanması ele alındığı çalışmada 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 yetkinliği 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.

Demirel (2009), tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Ve Okul Yöneticilerinin Karakter Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları” adlı çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançlarını belirlemek ve aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 311 sınıf öğretmeni ve 180 yönetici oluşturmuştur. Çalışmada “Karakter Eğitimi Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” Türkçe ’ye çevrilerek uygulanmıştır. Çalışma sonunda yöneticilerin ve öğretmenlerin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, eğitim durumu, kıdem ve hizmet-içi eğitim alma değişkenlerine göre değişiklik göstermediği; sadece öğretmenlerin sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre yöneticilik deneyimi, karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmen ve yöneticilerin öz-yeterlik puan ortalamaları arasında kişisel, genel ve toplam yeterlikte yöneticiler lehine anlamlı bir fark vardır.

Avcı (2011) tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Karakter Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlikleri” adlı çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik düzeyleri ve görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara merkez ilçelerinde görev yapan 267 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre Sosyal Bilgiler öğretmenleri Karakter Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlik Ölçeği genelinden ve ölçek alt boyutları açısından çok yüksek öz-yeterliğe sahiptir.

Dönmez ve Avcı (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı; Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Karakter Eğitimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerini belirlemek ve bazı değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara merkez ilçelerinde görev yapan 267 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşmaktadır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucu Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeylerinin çok yüksek olduğu bulunmuştur. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik” düzeylerinin cinsiyete, yaş gruplarına, mesleki kıdeme, eğitim düzeylerine, mezuniyet durumlarına, değerler veya Karakter Eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitim alma

durumlarına, görev yaptıkları ilçelere göre farklılaşmamaktadır. Fakat Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaştığı bulunmuştur.

Yüksel (2012) tarafından yazılan “İlköğretim Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançları İle Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki” isimli araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile ahlaki olgunluk düzeylerini belirlemek ve bu iki durum arasındaki ilişkinin boyutunu incelemektir. Çalışmada, Eskişehir ili Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinde görev yapan 380 öğretmenle çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançları Ölçeği” ve “Ahlaki Olgunluk Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, yaşça büyük olan, evli olan, çocuğu olan öğretmenlerin ahlaki olgunluk düzeylerinin yüksek olduğu, 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 ulaşılmıştır.

Özbey, Türkoğlu ve Büyüktanır Buldur (2014) tarafından yapılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançlarının Öğretmenlerin Çocuk Sevme Düzeyleri ve Bazı Değişkenler İle İlişkisinin İncelenmesi” isimli çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin yetkinlik inançlarının; öğretmenlerin bazı değişkenlere göre, sınıflardaki çocukların sosyoekonomik durumları ve öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma, Ankara ili Mamak, Yenimahalle, Keçiören merkez ilçeleri ile Sivas il merkezinde resmi okul öncesi eğitim kurumları ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının 3–5 yaş grubunda görev yapan, çalışmaya gönüllü katılan 155 okul öncesi öğretmeniyle yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Karakter Eğitimi Yetkinlik Skalası İnancı” ve “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin karakter yetkinliği inançlarının mezun oldukları okul türü ve mesleği tercih etme sebeplerine göre anlamlı farklılık saptanırken, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile çocuk sevme düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Emen (2017) tarafından yapılan “İlkokul Öğretmenlerinin Bedensel Cezaya İlişkin Tutumları İle Karakter Eğitimi Yetkinlikleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın amacı ilkököl öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumları ile karakter eğitimi yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmaya 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 201 ilkököl öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Karakter Eğitiminde Yetkinlik Duygusu” ve “Bedensel Cezaya İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma bulguları ilkököl öğretmenlerinin bedensel ceza tutumları ve karakter eğitimi yetkinlik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Ayrıca ilkököl öğretmenlerinin bedensel cezaya yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı, kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kıdem seviyesi yüksek olan öğretmenlerin bedensel cezaya yönelik tutumlarının daha az olduğu görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca ilkököl öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik tutumlarının kıdem değişkeni açısından da anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Karsantik ve Özgenel (2018) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Karakter Eğitimi Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmanın amacı okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inançlarını cinsiyet, yaş, mesleki ve yöneticilik kıdemi, medeni durum, mezun olunan fakülte, mezuniyet düzeyi ve görev yapılan okul kademesi değişkenlerine göre incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul/Pendik İlçesinde devlet okullarında görev yapan 227 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yöneticilerin Karakter Eğitimi Yeterlik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inançlarının cinsiyet, yaş, mesleki ve yöneticilik kıdemi, medeni durum, mezun olunan fakülte, yöneticilik görevi, mezuniyet düzeyi ve görev yapılan okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2019) tarafından yapılan, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançları İle Yaratıcılık Düzeyleri ve İletişim Becerileri Arasındaki

İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile yaratıcılık düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma, Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okullarının anasınıfları, bağımsız anaokulları ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 350 okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası”, “Yaratıcılık Açısından Bireyin Kendini Değerlendirmesi Ölçeği” ve “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları öğretmenlerin; yaş, kıdem durumu, mezun olduğu okul, çalıştığı yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermezken, çalıştığı okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

Bozkurt (2019) tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Karakter Eğitimine İlişkin Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi” adlı çalışmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz yeterliliklerinin incelenmesi ve çeşitli değişkenler yönünden araştırılmasıdır. Çalışmanın örneklemini Kayseri Melikgazi merkez ilçesinde bulunan çeşitli değişkenlere göre seçilmiş toplam 168 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Karakter Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuca göre, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz yeterlik seviyelerinin oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın diğer sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Karakter eğitimine ilişkin öz yeterlik seviyelerinin öğretmenlerin yaş grubuna, cinsiyetlerine, meslekteki kıdem yıllarına, öğretmenlerin eğitim seviyelerine, mezuniyet durumlarına, öğretmenlerin mesleklerinde aldıkları karakter eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Ancak Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öz-yeterlik seviyelerinin sosyo-ekonomik seviyelerine göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Kılınç Bozkurt (2019) tarafından yapılan, “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Karakter Eğitimine İlişkin Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi” isimli çalışmanın konusu, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin Öz yeterliliklerinin incelenmesi ve çeşitli değişkenler yönünden araştırılmasıdır.

Çalışma, Kayseri Melikgazi merkez ilçesinde bulunan 168 Sosyal Bilgiler öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Karakter Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlilik seviyelerinin oldukça yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Ata ve Şahin (2020) tarafından yapılan, “Okul Öncesi Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmanın konusu, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inanç düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın Çalışma grubunu Kırşehir Merkez ve ilçelerde bulunan anaokulu ve bağımsız anasınıflarında görev alan 100 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inanç düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Ata (2020) tarafından yapılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Hakkındaki Görüşleri İle Karakter Eğitimi Yetkinlikleri Arasındaki İlişki” isimli çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi hakkındaki görüşlerini belirlemek ve öğretmen karakter eğitimi yetkinlik düzeylerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının; cinsiyet, mesleki kıdem, mezuniyet durumu, okulun sosyo-ekonomik durumu, sınıflarının yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği; öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Bakır (2021) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançlarının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Değerleri İle İlişkisi” isimli çalışmanın konusu, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının öğrencilerinin değerleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Çalışma, İstanbul İli Anadolu Yakası’nda bulunan Beykoz, Kadıköy ve Ümraniye İlçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 30 okulöncesi öğretmeni ve 253 ebeveyn ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası” ve “Okul Öncesi Değer

Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının ve okul öncesi dönem çocuklarının değerleri; yaş, kurum türü, kıdem, sınıf mevcudu, değerler eğitimine yönelik ders ve hizmet içi eğitim değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir.

2.2.2. Yurtdışında öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerine yönelik araştırmalar. Bu bölümde karakter eğitimi yetkinlikleri ile ilgili yurtdışında yapılmış olan çalışmalardan bazıları geçmişten günümüze doğru sıralanarak sunulmaktadır.

J. Milson (2003) tarafından yapılan “İlkokul Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi için Yeterlilik anlayışı” isimli çalışmanın konusu, sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimindeki inançları ve yeterlilikleri açıklanmaya çalışılmıştır. Veriler anket yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmada 254 ilkokul öğretmeniyle çalışılmıştır.

Sanchez (2007) tarafından yapılan “Unutulmuş Amerikan: bir hikâye karakter eğitimi” isimli çalışmada, sadakat, dürüstlük, saygı gibi sosyal bilgilerin konularıyla ilgili hikâyeler oluşturulmuştur. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin yaşamları ile yazmış oldukları hikâyeler arasında kurdukları ilişkinin olumlu yönde olduğu ortaya koyulmuştur.

Lapsley (2008) tarafından yapılan “Ahlak ve karakter eğitimi el kitabı” isimli çalışmanın konusu, örtük program ve karakter eğitimi müfredatı olarak iki farklı strateji ile öğretmen yetiştirme programı sunmaktır. Araştırmanın sonucunda, iki stratejinin de olumlu katkılar sağladığı ortaya çıkarken karakter eğitimi müfredatının sunduğu katkının daha etkili olduğu görülmüştür.

Leming (2008) tarafından yapılan “Ahlak el kitabı ve karakter eğitimi” isimli çalışmanın konusu, karakter eğitiminin geçmişini araştırıp hem teorik hem de uygulamadaki karşılaştırmasını yapmaktır. Uygulama aşamasında öğrenci ve öğretmen merkezli yöntemler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrenci merkezli karakter eğitiminin öğretmen merkezli karakter eğitiminden daha etkili olduğu ortaya koyulmuştur.

Sudrajat (2011) tarafından yazılan “Neden karakter eğitimi?” isimli araştırmanın konusu, eğitimin, insanoğlunun hayatı boyunca bilgi kadar değerleri de aktarmak ve dönüştürmek için kullandığı bir araç olduğu kamuoyu bilinci haline gelmiştir. Eğitim, değerlerin ve bilginin iletilmesi ve dönüştürülmesindeki stratejik rolü nedeniyle, ulusun karakterinin aşılmasında ve geliştirilmesinde de çok önemli bir rol oynamaktadır. Karakter eğitimi insan yaşamı için önemlidir, bu nedenle eğitimin oynadığı rol sadece ahlaki bilgiyi göstermekle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda ahlaki eylemlerde bulunmaya istekli ve istekli olmayı da göstermekle sınırlıdır.

Komalasari (2012) tarafından yazılan “Vatandaşlıkta bağlamsal öğrenimin etkisi öğrencilerin karakter gelişimine ilişkin eğitim” isimli araştırmanın konusu, karakter eğitimi ve vatandaşlık eğitimi arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırma Endonezya’daki 1004 ortaokul öğrencisiyle yapılmıştır. Araştırmada vatandaşlık eğitimi veren öğretmenlere yetkinlik entegre eğitimi verilerek bu eğitimi öğrencilerine vermeleri sağlanmıştır. Eğitim sonrasında yapılan anketler sonucunda vatandaşlık eğitimi ile karakter eğitimi arasında çok güçlü ve pozitif bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

2.2.3. Yurtiçinde öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercihlerine yönelik araştırmalar. Bu bölümde öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercihleri ile ilgili yurtiçinde yapılmış olan çalışmalardan bazıları geçmişten günümüze doğru sıralanarak sunulmaktadır.

Geçitli (2011) tarafından yapılan “İlköğretim Öğretmenlerinin Uygulanan Öğretim Programlarına İlişkin Yönelimlerinin İncelenmesi” adlı çalışmanın amacı; Türkiye’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin uygulamadaki öğretim programlarına olan yönelim düzeylerini demografik değişkenleri dikkate alınarak ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma örneklemini, Manisa ili Merkez ilçesine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan toplam 433 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Eğitim Programları Yönelimleri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kademelerine, branşlarına ve mezun oldukları eğitim programlarına göre akademik,

bilişsel süreçler, insancıl, sosyal yeniden yapılandırmacı ve teknolojik yönelim göstergeleri incelendiğinde tüm eğitim programı yönelimlerinde anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Baş (2013) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı çalışmanın amacı; öğretmenlerin benimsedikleri eğitim programı tasarım yaklaşımlarını belirlemede kullanılabilecek olan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmada geliştirilen ölçek, Niğde ili merkez ilçesinde devlete bağlı ilköğretim okulları ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşan ve küme örnekleme yöntemine göre seçilen 300 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Ölçeğin geçerliğini belirlemek üzere, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile güvenilirlik analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre geliştirilen ölçek, (i) konu merkezli tasarım, (ii) öğrenci (öğrenen) merkezli tasarım ve (iii) sorun (problem) merkezli tasarım olmak üzere toplam üç boyuttan ve 30 maddeden oluşmuştur. Araştırmanın sonunda elde edilen sonuçlar itibari ile geliştirilen ölçeğin ilköğretim ve lise öğretmenleri tarafından kullanılabilecek geçerli, güvenilir ve kuramsal temeli sağlam bir ölçek olduğu kanısına varılmıştır.

Ünsal ve Korkmaz (2017) tarafından yapılan “Eğitim Programı Tasarımı Tercihlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmanın amacı öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercihlerini bazı değişkenler açısından incelemektir. Araştırma, Hatay ilinde görev yapan 292 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu, görev yapılan okul kademesi değişkenine göre farklılaşmadığı; mesleki kıdem değişkenine göre ise anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Karaman ve Bakaç (2018) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Eğitim Programı Yaklaşımı Tercihlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmanın konusu, öğretmenlerin eğitim programına yönelik yaklaşımlarını belirlemektir. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Bölgesi’ndeki bir şehir merkezinde görev yapan 203 öğretmenle yürütülmüştür. Veriler, “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Ölçeği” ile

elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin sorun ve öğrenci merkezli program yaklaşımlarını konu merkezli tasarıma göre daha çok tercih ettikleri görülmüştür.

Kozikoğlu ve Uygun (2018) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri ile Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın amacı öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile tercih ettikleri eğitim programı tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Van ilinde görev yapan 280 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Eğitim İnançları Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin en çok benimsedikleri eğitim felsefelerinin sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olduğu; en çok öğrenci merkezli eğitim programı tasarım yaklaşımlarını, en az ise konu merkezli eğitim programı tasarım yaklaşımlarını benimsedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımları arasında orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Burul (2018) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarıyla Olan İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın amacı öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisini incelemektir. Bu araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Balıkesir merkez ilçelerinde görev yapan 319 ilkokul ve ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerine yönelik bilgilerini ölçmek için “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri açısından öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarımları tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin cinsiyet, mezun olunan okul türü ve mesleki kıdem açısından farklılık göstermediği belirlenmiştir. Program bağlılığını en güçlü yordayan değişkenin öğrenci merkezli program tasarımı olduğu belirlenmiştir.

Adil (2019) tarafından yapılan “Batı Trakya Azınlık Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları ve Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları” adlı çalışmanın amacı Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile eğitim programı tasarım yaklaşımlarına yönelik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Ayrıca bu araştırma ile Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin cinsiyet, eğitim durumu ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili ders alıp almama değişkenine göre kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile eğitim programı tasarım yaklaşımlarına yönelik inançlar incelenmiştir. Bu araştırma 2018-2019 öğretim yılında 157 gönüllü öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kaynaştırma Tutumları Ölçeği” ve “Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Batı Trakya azınlık öğretmenleri yapılması gerekenler, psikolojik red, eğitsel fayda, destek olma ve çaba gösterme, sınıf yönetimini zorlaştırma, eğitsel kaygı, bireysel eğitim/soyutlama, duygusal zarar, bütünlük yaklaşım, mesleki yetersizlik, amaca yönelik kaygı boyutlarında tutumları “çoğu zaman”, mesleki hazır bulunuşluk boyutunda “bazen”, yapılması gerekenler boyutunda ise “çoğu zaman” düzeyinde oldukları görülmüştür. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla daha olumsuz tutum içindedirler. Öğretmen lisesi mezunu öğretmenler, lisans ve lisansüstü düzeyde eğitime sahip öğretmenlere göre daha olumsuz tutum sergilerken, kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim alanlar, eğitim almayanlara göre daha olumlu tutum içindedirler. Öğretmenlerin program tasarım yaklaşımı inançlarına bakıldığında, öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarım yaklaşımlarını, konu merkezli tasarım yaklaşımına göre daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla, öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarım yaklaşımlarını daha fazla tercih etmektedirler. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre öğrenen ve konu merkezli tasarım yaklaşımlarında farklılık görülmezken, sorun merkezli tasarım yaklaşımlarında lisans mezunu öğretmenler ile öğretmen lisesi mezunları arasında fark görülmüş ve bu farkın lisans mezunu öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Konu merkezli tasarım yaklaşımı ile kaynaştırma tutumları arasında düşük düzey, öğrenen merkezli ve sorun merkezli tasarım yaklaşımıyla kaynaştırma eğitimi tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yalçın (2019) tarafından yapılan “İngilizce Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Eğitim Programı Tasarım Tercihleri ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın amacı, İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini, Türkiye’nin çeşitli üniversitelerinin eğitim fakültelerinde, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında son sınıfta eğitimlerine devam eden 472 İngilizce öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Alan Odaklı Epistemolojik İnanç Ölçeği”, “Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği” ve “Öğretim Stili Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, İngilizce öğretmen adaylarının gelişkin epistemolojik inançlara sahip oldukları, en çok öğrenci ve sorun merkezli programları, en az konu merkezli program tasarımlarını tercih ettikleri; ayrıca, öğretim stillerinden en çok öğrenci merkezli stiller olan kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman stillerini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyet ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, akademik not ortalamasına göre ise farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğretmen adaylarının eğitim programı tasarım tercihlerinin cinsiyet ve mezun olunan lise değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Pehlivan (2019) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ve Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları” adlı araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile öğretmenlerin sınıf içindeki düşünme becerilerinin öğretimi konusundaki uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılını kapsayan dönemde Çanakkale ve ilçelerinde görev yapan 516 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma neticesinde öğretmenlerin eğitim programına ilişkin tasarım yaklaşımlarına dair tercihleri açısından öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarım yaklaşımını aynı düzeyde benimsedikleri, konu merkezli tasarım yaklaşımını ise diğerlerine göre az tercih ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin mezun olunan okul türü, öğrenim düzeyi, okutulan sınıf düzeyi ve görev yaptıkları yerleşim birimi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Araştırma öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken sınıf içerisindeki uygulamaları gerçekleştirme düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin düşünme becerisinin öğretime yönelik sınıf içi yaptıkları uygulamalara ilişkin en yüksek ortalamanın Düşünmeyi Destekleme faktörü olduğu, en düşük ortalamanın ise Öğretim Etkinlikleri faktörü olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimi konusunda sınıf içinde yapmış oldukları uygulamalar arasında pozitif yönde güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Pehlivan ve Şahin Taşkın (2019) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri ve Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları” adlı araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerinin öğretime yönelik sınıf içindeki uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Çanakkale il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 516 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği” ile “Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma neticesinde öğretmenlerin en az konu merkezli tasarım yaklaşımını tercih ettikleri görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ve 21 yıl üstü hizmet yılına sahip öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretiminde daha fazla sınıf içi etkinliklere yer verdiği, Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin daha fazla programa bağlı oldukları ve il merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha fazla otoriteyi temsil ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca bulgular öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ile düşünme becerilerinin öğretimi konusunda sınıf içinde yapmış oldukları uygulamalar arasında pozitif yönde güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Dolapçıoğlu (2020) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Program Tasarım Tercihleri Felsefi İnançları ve Sınıf İçi Uygulamalarına Yönelik Karşılaştırmalı Bir Bakış” adlı çalışmanın amacı dört farklı ülkede görev yapan öğretmenlerin sınıf içi

uygulamalarını inceleyerek öğretmenlerin program tasarımı ve felsefi tercihleri ile uygunluğunu karşılaştırmalı olarak tartışmaktır. Çalışma grubu Avrupa Birliği projesi kapsamında bir araya gelen 70 öğretmendir. Projenin öğretmenleri İtalya, Bulgaristan, Romanya ve Türkiye’deki devlet okullarında görev yapmaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin program tasarımı ve felsefi tercih algıları ile sınıf içi uygulamaları arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Programda öncelikli tutulan temel öge, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme yaklaşımları boyutunda da öğretmen uygulamalarında ülkelere göre farklılıklar bulunmaktadır.

Yalçın ve Yıldız (2020) tarafından yapılan “İngilizce Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Eğitim Programı Tasarım Tercihleri ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın amacı, İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini, Türkiye’nin çeşitli üniversitelerinin eğitim fakültelerinde, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında son sınıfta eğitimlerine devam eden 472) İngilizce öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “Alan Odaklı Epistemolojik İnanç Ölçeği”, “Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği” ve “Öğretim Stilleri Envanteri” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, İngilizce öğretmen adaylarının gelişkin epistemolojik inançlara sahip oldukları, en çok öğrenci ve sorun merkezli programları, en az konu merkezli program tasarımlarını tercih ettikleri; ayrıca, öğretim stillerinden en çok öğrenci merkezli stiller olan kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman ve temsilci/kolaylaştırıcı/uzman stillerini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2022) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterlikleri ve Program Tasarım Yaklaşımı Tercihleri” adlı çalışmada kaynaştırma uygulamaları kapsamında sınıflarında özel gereksinimli öğrenci ya da öğrenciler bulunan öğretmenlerin; öğretim, işbirliği ve sınıf yönetimi yeterlikleri; özel gereksinimli çocuklar için hazırladıkları programların tasarım yaklaşımı tercihleri; özel gereksinimli öğrencilerin etkilendikleri yetersizlik alanlarına ve sayılarına göre analiz edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili, Beylikdüzü ilçesinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan 190 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri

toplama aracı olarak “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, meslekte çalışma süresi, özel eğitime ihtiyaç duyan birey ile anlamlı, kayda değer etkileşime girme, genel eğitim sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin etkilendikleri yetersizlik alanı ve öğrenci sayısı değişkenleri ile ölçeklerden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılıklar olmadığı görülmüştür. Katılımcıların görev yapılan sınıf kademesi, özel eğitim ile ilgili eğitim alma, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla ilgili yerel mevzuat ve politikalar hakkında bilgi sahibi olma, özel eğitime ihtiyaç duyan bir öğrenciye eğitim verme özgüveni, özel eğitime ihtiyaç duyan bir öğrenciye eğitim verme tecrübesi değişkenleri ile KUÖYÖ’den aldıkları puanlar arasında; sınıf mevcudu değişkeni ile de ÖEPTYTÖ’den aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

2.2.4. Yurtdışında öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercihlerine yönelik araştırmalar. Bu bölümde öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercihleri ile ilgili yurtdışında yapılmış olan çalışmalardan bazıları geçmişten günümüze doğru sıralanarak sunulmaktadır.

Salleh, Hamdan, Yahya ve Jantan (2015) tarafından yazılan “Öğretmen Okulu Öğretim Elemanlarının Müfredat Oryantasyonu Malezya’da” isimli çalışmanın konusu, cinsiyet, alan uzmanlığı ve mesleki deneyim açısından Malezya’daki öğretmen okulu öğretim elemanlarının program yönelimlerini ortaya koymaktır. Veriler, “Eğitim Program Yönelimleri Envanteri” ile elde edilmiştir. Çalışmaya 472 öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin mesleki deneyimleri lehine olumlu sonuçlara ulaşılmıştır.

İlgili alanyazında, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliği ve eğitim programı tasarım tercihlerinin genel olarak cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenleri bakımından incelendiği görülmüş olup öğretmenlik mesleğini tercih sebebi değişkeni ile ilgili yapılan araştırmaların sınırlı olduğu söylenebilir. İncelenen araştırmalar genellikle sınırlı branş öğretmenleri ile yürütülürken bu araştırma tüm branş öğretmenlerini kapsayacak şekilde yapılmıştır. Bu araştırmayı

alandaki diğerk araştırmalardan farklı kılan değişkenler ise; öğretmenlerin büyüdüğü yerleşim birimi, mezun oldukları lise türü ve görev yaptıkları okulda çalışmaktan duydukları memnuniyete göre incelenmesidir. Ayrıca öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri ve eğitim programı tasarım tercihlerinin araştırıldığı görölmektedir. Ancak aralarında ilişki olduğu düşünölen bu iki unsurun ilişkisel olarak ele alınmadığı görölmektedir. Bu iki unsurun birlikte incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklemi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin analizi ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri ile eğitim programı tasarım tercihleri ve bunlar arasında bir ilişkinin olup olmadığının incelenmesi amacını taşıyan bu araştırmada, betimsel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2019, s.109). Yine Tarama modeli; “bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalar”dır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s.15). Değişkenler arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için de tarama modeli içerisinde ilişkisel tarama modeli temel alınmıştır. İlişkisel tarama modeli ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır. İlişkisel çözümleme korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkiler aracılığıyla iki şekilde yapılabilmektedir. Korelasyon türü ilişki aranan araştırmalarda, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, birlikte bir değişme varsa bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2019).

3.2. Evren ve örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı il merkezi, ilçe ve belde- köylerde görev yapmakta olan 3540 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma da evren; soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin (ölçümlerin) elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur. Evren, diğer bir

deyişle, araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı grup olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2018).

Araştırmanın örneklemini ise; Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerden basit seçkisiz örneklemeyle 1182 öğretmene ulaşılmış bu öğretmenlerin tümünden anket formları geri gelmiştir. Geri gelen formlar incelendiğinde 103 öğretmen formunun geçersiz olduğu görülmüştür. Onun için kalan formlardan 1079'u değerlendirmeye alınmıştır. Örnekleme; evrenden örneklem alma işlemidir. Örneklem almanın, yani örneklemenin belli ve bilinen kuralları vardır. Ancak o zaman, alınan örneklemin evreni temsil edebileceği kabul edilebilir (Karasar, 2019). Bu araştırmada örneklemi belirlemek için seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme (Simple Random Sampling) yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evrendeki her birimin örnekleme seçilmede eşit ve bağımsız olma olasılığı vardır. Diğer bir deyişle tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyi seçimi diğer bir bireyin seçimini etkilememektedir. Temsil edici bir örneklemin seçiminin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örneklemedir (Balcı, 2018; Büyüköztürk vd, 2018).

Araştırmanın yapılacağı örneklem grubu, Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan toplam öğretmen sayısı göz önünde bulundurularak 0.05 güven aralığında ve 0.5 görülme sıklığı ele alınarak Şekil 1'de verilen örneklem hesaplama formülüne (Tanrıöğen, 2009) göre hesaplanmıştır.

$$n = \frac{t^2 \cdot \frac{p \cdot q}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} \cdot t^2 \cdot \frac{p \cdot q}{d^2}}$$

n	Örneklem Büyüklüğü
N	Evren (Yığın) Büyüklüğü
d	Tolerans Düzeyi
t	Güven Düzeyi $\alpha=0.05$ için 1,96
p	Olayın Görülme Sıklığı

Şekil 2. Örneklem belirleme formülü (Tanrıöğen, 2009).

Şekil 1'de verilen örneklem hesaplama yöntemine göre araştırmanın örneklemine 346 öğretmen oluşturmaktadır. Örnekleme ait araştırma verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmanın örneklemindeki öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, büyüdüğü yerleşim birimi, mezun olunan lise türü, görev yapılan eğitim kurumu, mezun olduğu fakülte, görev yaptığı okuldan memnuniyet durumu ve öğretmenlik mesleğini tercih etme sebebi göre frekans ve yüzdelik dağılımları aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş Aralığı, Eğitim Durumu, Branş, Büyüdüğü Yerleşim Birimine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Cinsiyet	N	Yüzde %
Kadın	603	55,9
Erkek	476	44,1
Yaş Aralığı		
20-29	92	8,5
30-39	496	46,0
40-49	348	32,3
50 ve üzeri	143	13,3
Eğitim Durumu		
Lisans	893	82,8
Lisans Tamamlama/Diğer	53	4,9
Yüksek Lisans- Doktora	133	12,3
Branş		
Sosyal Bilgiler/Tarih/Coğrafya Öğretmeni	76	7,0
İlköğretim/Ortaöğretim Matematik Öğretmeni	90	8,3
Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	112	10,4
İngilizce Öğretmeni	101	9,4
Okul Öncesi Öğretmeni	74	6,9
Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji Öğretmeni	85	7,9
Sınıf Öğretmeni	277	25,7
Rehber Öğretmeni	33	3,1
Görsel Sanatlar/Teknoloji Tasarım Öğretmeni	52	4,8
Müzik Eğitimi Öğretmeni	23	2,1
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	45	4,2
Beden Eğitimi Öğretmeni	34	3,2
Diğer	77	7,1
Büyüdüğü Yerleşim Birimi		
Büyük Şehir	115	10,7
Şehir	472	43,7
İlçe	332	30,8
Kasaba/Köy	160	14,8
TOPLAM	1079	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi örneklemin 603’ü (%55,9) Kadın ve 476’sı (%44,1) Erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Yine tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 92’si (%8,5) 20-29 yaş aralığı, 496’sı (%46,0) 30-39 yaş aralığı, 348’i (%32,3) 40-49 yaş aralığı ve 143’ü (%13,3) 50 yaş ve üzeri öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumuna bakıldığında; 893’ü (%82,8) lisans, 53’ü (%4,9) lisans tamamlama/diğer ve 133’ü (%12,3) yüksek lisans/doktora mezunudur. Yine öğretmenlerin; 76’sı (%7,0) Sosyal Bilgiler/Tarih/Coğrafya öğretmeni, 90’i (%8,3) İlköğretim/Ortaöğretim Matematik öğretmeni, 112’si (%10,4) Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni, 101’i (%9,4) İngilizce öğretmeni, 74’ü (%6,9) Okulöncesi öğretmeni, 85’i (%7,9) Fen Bilimleri/Fizik/Kimya/Biyoloji öğretmeni, 277’si (%25,7) Sınıf öğretmeni, 33’ü (%3,1) Rehber öğretmeni, 52’si (%4,8) Görsel Sanatlar/Teknoloji Tasarım öğretmeni, 23’ü (%2,1) Müzik Eğitimi öğretmeni, 45’i (%4,2) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni, 34’ü (%3,2) Beden Eğitimi öğretmeni ve 77’si (%7,1) diğer branşlardan oluşmaktadır. Yine tablo 1’de 115’i (%10,7) büyükşehirde, 472’si (%43,7) şehirde, 332’si (%30,8) ilçede ve 160’ı (%14,8) kasaba/köyde büyüyen öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Mezun Olunan Lise Türü ve Görev Yapılan Eğitim Kurumuna Göre Frekans ile Yüzdelik Dağılımları

Mezun Olunan Lise Türü	N	Yüzde %
Genel Lise	403	37,3
Yabancı Dil Ağırlıklı/Süper Lise	131	12,1
İmam Hatip Lisesi	93	8,6
Meslek/Güzel Sanatlar/Diğer Lise	126	11,7
Anadolu Öğretmen Lisesi	130	12,0
Anadolu Lisesi	183	17,0
Fen Lisesi	13	1,2
Görev Yaptığı Eğitim Kurumu		
Okulöncesi	51	4,7
İlkokul	358	33,2
Ortaokul	371	34,4
Lise	299	27,7
TOPLAM	1079	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin 403’ü (%37,3) genel lise, 131’i (%12,1) yabancı dil ağırlıklı/süper lise, 93’ü (%8,6) imam hatip lisesi, 126’sı (%11,7)

meslek/güzel sanatlar/diğer lise, 130'u (%12) Anadolu öğretmen lisesi, 183'ü (%17) Anadolu lisesi ve 13'ü (%1,2) fen lisesi mezunudur. Son olarak öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumu incelendiğinde; 51'i (%4,7) okulöncesi, 358'i (%33,2) ilkokul, 371'i (%34,4) ortaokul ve 299'u (%27,7) liselerde çalışmaktadır.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülte, Görev Yaptığı Okuldan Memnuniyet Durumu ve Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Sebebine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Mezun Olduğu Fakülte	N	Yüzde %
Eğitim Fakültesi	811	75,2
Eğitim Enstitüsü	90	8,3
Fen Edebiyat Fakültesi	111	10,3
Diğer	67	6,2
Görev Yeri Memnuniyet		
Evet	860	79,7
Kısmen	189	17,5
Hayır	30	2,8
Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sebebi		
İdealimdeki Meslek Olması	543	50,3
Sınav Puanımın Bu Bölüme Yetmesi	131	12,1
İş Bulma Olanağının Fazla Olması	85	7,9
Çalışma Koşullarının Rahat Olması	58	5,4
Çocuklara Olan Sevgim	79	7,3
Aileden Gördüğüm Teşvik	87	8,1
Mesleğin Saygınlığı	32	3,0
Mesai Saatlerinin Az Olması	15	1,4
Diğer	49	4,5
TOPLAM	1079	100

Tablo 3'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin 811'i (%75,2) eğitim fakültesi, 90'ı (%8,3) eğitim enstitüsü, 111'i (%10,3) fen edebiyat fakültesi ve 67'si (%6,2) diğer fakültelerden mezun olmuştur. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldan memnuniyetleri incelendiğinde; 860'ı (%79,7) memnun, 189'u (%17,5) kısmen memnun ve 30'nun (%2,8) memnun olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleği tercih sebeplerine bakıldığında; 543'ünün (%50,3) idealindeki meslek olması, 85'nin (%7,9) iş bulma olanağının fazla olması, 15'inin (%1,4) mesai saatlerinin az

olması, 58'inin (%5,4) çalışma koşullarının rahat olması, 87'sinin (%8,1) aileden gördüğü teşvik, 79'unun (%7,3) çocuklara olan sevgisi, 32'sinin (%3,0) mesleğin saygınlığı ve 131'inin (%12,1) sınav puanının bu bölüme yetmesi nedeni ile bölümü tercih ettikleri görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla; öncelikle öğretmenlerin kişisel bilgilerini elde edebilmek için araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, büyüdüğü yerleşim birimi, mezun olunan lise türü, görev yapılan eğitim kurumu, mezun olduğu fakülte, görev yaptığı okuldan memnuniyet durumu ve öğretmenlik mesleğini tercih etme sebebi gibi değişkenler yer almaktadır.

Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerini belirleyebilmek için Milson ve Mehlig (2001) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması Ekşi (2003) tarafından düzenlenen “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası” (KEYİS) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan “*Karakter Eğitimi Yetkinlik Skalası*” (KEYİS); Kişisel Öğretim Yetkinliği boyutunda 12 madde, Genel Öğretim Yetkinliği boyutunda 12 madde olmak üzere 2 boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde beşli likert tipindedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı Kişisel Öğretim Yetkinliği (KÖY) boyutunda .829, Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY) boyutunda ise .624 olarak hesaplanmıştır. Her iki katsayıda ölçek alt boyutların güvenirliliğini ortaya koymaktadır. Özdamar (2015)’a göre Cronbach’s Alpha değerinin .60 ile .70 arasında değer alması, ölçeğin yeterli güvenirliğe sahip olduğunu; .70 ile .90 arasında değer alması ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımlarını belirlemek için ise; Baş (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği” kullanılmıştır. Yine araştırmada veri toplamak için kullanılmış olan “*Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği*”; Konu Merkezli Tasarım Boyutunda 10 madde, Öğrenci Merkezli Tasarım boyutunda 10

madde, Sorun Merkezli Tasarım Boyutunda 10 madde olmak üzere 3 boyut ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde beşli likert tipindedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .940 olup, Konu Merkezli Tasarım (KMT) ve Öğrenci Merkezli Tasarım (ÖMT) alt boyutlarında .890, Sorun Merkezli Tasarım (SMT) boyutunda .870 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik Skalasının araştırma grubuna uygulanmasıyla ortaya çıkan güvenirliğine ilişkin bilgiler Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

Karakter Eğitimi Yetkinlik Skalası Güvenirliği

Boyut	N	$\bar{X}$	ss	KS	Cronbach’s Alpha
Kişisel Öğretim Yetkinliği	1079	2,41	,79	,109	,903
Genel Öğretim Yetkinliği	1079	2,66	,51	,072	,647
Ölçek	1079	2,54	,62	,097	,898

Tablo 4’de görüldüğü gibi, Karakter Eğitimi Yetkinlik Skalası’ndan elde edilen verilerle yapılan Cronbach’s Alpha analizi sonucunda; Kişisel Öğretim Yetkinliği boyutunda .903, Genel Öğretim Yetkinliği boyutunda .647 ve ölçek genelinde .898 olmasından dolayı güvenirliğin çalışma için uygun olduğu görülmektedir. Özdamar (2015)’a göre Cronbach’s Alpha değerinin. 60 ile .70 arasında değer alması, ölçeğin yeterli güvenirliğe sahip olduğunu; .70 ile .90 arasında değer alması ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeğinin araştırma grubuna uygulanmasıyla ortaya çıkan güvenirliğine ilişkin bilgiler Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeğinin Güvenirliği

Boyut	N	$\bar{X}$	ss	KS	Cronbach's Alpha
KMT	1079	3.05	,65	,082	,775
ÖMT	1079	4,17	,62	,137	,886
SMT	1079	4,16	,62	,128	,880
Ölçek	1079	3,79	,46	,096	,883

Tablo 5’de görüldüğü gibi Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeğinden elde edilen verilerle yapılan Cronbach’s Alpha analizi sonucunda; konu faktöründe .775, Öğrenci Faktöründe .886, Sorun Faktöründe .880 ve ölçek genelinde .883 olması güvenirliliğin çalışma için uygun olduğu görülmektedir.

Özdamar (2015)’a göre Cronbach’s Alpha değerinin .60 ile .70 arasında değer alması, ölçeğin yeterli güvenirliliğe sahip olduğunu; .70 ile .90 arasında değer alması ölçeğin yüksek güvenirliliğe sahip olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri; 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırma için öncelikle veri toplama araçlarını geliştirenler ve Türkçeye uyarlayanlar tarafından e-mail yoluyla kullanım izni alınmıştır. Kullanım izinleri alındıktan sonra Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesindeki Etik Kurul incelemesine başvurulmuştur. Etik kurul sonucu alınınca etik kurul kararı ve araştırma önerisi uygulama izni için Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne uygulama izni için gönderilmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğü izin belgesini tüm okullara gönderdikten sonra uygulama yapılacak tarihler, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında öğretmenlerin sınav ve etkinlik tarihleri incelenerek bu zamanlara denk gelmeyecek şekilde uygulama planlaması yapılmıştır. Evreni oluşturan tüm okullara uygulama formları tek tek gidilerek uygulanmıştır. Ölçek maddeleri ile ilgili gerekli açıklamalar yapılarak öğretmenlerin cevaplaması için

yeterli süre tanınmıştır. Uygulama gönüllülük esasına dayalı olup katılmak istemeyen öğretmenler çalışmaya katılma konusunda zorlanmamıştır.

3.5. Verilerin Analizi ve İstatistiksel İşlemler

İlgili ölçeklerle toplanan verilerin kodlaması yapılmış ve analizler bilgisayar paket programları aracılığı ile yapılmıştır. Analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi 0,05 olarak esas alınmıştır. Karakter Eğitimi Yetkinlik Skalasından elde edilen verilerin uygun istatistiksel analizlerini yapabilmek amacıyla, çarpıklık katsayısına ve aritmetik ortalamasına bakılmış, ardından araştırma grubu katılımcı sayısı 50'den fazla olduğu için (K-S) Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. Buna göre Kişisel Öğretim Yetkinliği boyutunda Çarpıklık ,880 basıklık ,482, Genel Öğretim Yetkinliği boyutunda Çarpıklık ,325 basıklık ,120 ve Ölçek genelinde Çarpıklık ,740 basıklık ,346 değerlerinde olduğu, Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda anlamlılık değerinin $p=.00$ ($p<.05$) olduğu görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 değer aralığında olması puanların normal dağılımdan önemli oranda sapma göstermediği şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2009; Özdamar, 2015). Dolayısıyla, verilerin analizinde parametrik istatistiki testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik Skalası Değerlendirme Puan Aralıkları

Aralık	Değer	Yetkinlik Derecesi
1.00-1.80	Kesinlikle Katılmıyorum	Çok Düşük
1.81-2,60	Katılmıyorum	Düşük
2.61-3.40	Kararsızım	Orta
3.41-4.20	Katılıyorum	Yüksek
4.21-5.00	Tamamen Katılıyorum	Çok Yüksek

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik Skalasından elde ettikleri puanların ortalama değerlerinin yorumlanmasında aralıkların eşit olduğu varsayılmış, aritmetik ortalamalar için puan aralığı (En Yüksek Değer- En Düşük Değer)/5 = (5-1)/5 = 4/5 = 0,80 olarak hesaplanmıştır (Baş, 2013, s. 156).

Tablo 7.

Karakter Eğitimi Yetkinlik Skalası Normallik Testi Sonuçları

Boyut	N	p	Çarpıklık	Basıklık
Kişisel Öğretim Yetkinliği	1079	.00	.880	.482
Genel Öğretim Yetkinliği	1079	.00	.325	.120
Ölçek	1079	.00	.740	.346

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeğinden elde edilen verilerin uygun istatistiksel analizlerini yapabilmek amacıyla, çarpıklık katsayısına, aritmetik ortalamasına bakılmış, ardından araştırma grubu katılımcı sayısı 50’den fazla olduğu için (K-S) Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. Buna göre ‘Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeğinin Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde; Konu Merkezli Tasarım Boyutunda Çarpıklık 1,466 basıklık 4,400; Öğrenci Merkezli Tasarım Boyutunda Çarpıklık 1,692 basıklık 4,571; Sorun Merkezli Tasarım Boyutunda Çarpıklık 1,535 basıklık 4,043 ve Ölçek genelinde Çarpıklık 1,079 basıklık 4,013 değerlerinde olduğu, Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda anlamlılık değerinin $p=.00$ ($p<.05$) olduğu görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 değer aralığından yüksek olması puanların normal dağılımdan önemli oranda sapma gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2009; Özdamar, 2015). Dolayısıyla, verilerin analizinde non-parametrik istatistiki testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği Değerlendirme Puan Aralıkları

Aralık	Değer	Yaklaşım Derecesi
1.00-1.80	Kesinlikle Katılmıyorum	Çok Düşük
1.81-2,60	Katılmıyorum	Düşük
2.61-3.40	Kararsızım	Orta
3.41-4.20	Katılıyorum	Yüksek
4.21-5.00	Tamamen Katılıyorum	Çok Yüksek

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalama değerlerinin yorumlanmasında aralıkların eşit olduğu varsayılmış, aritmetik ortalamalar için puan aralığı (En Yüksek Değer- En Düşük Değer)/5 = (5-1)/5 = 4/5= 0,80 olarak hesaplanmıştır (Baş, 2013, s. 156).

Tablo 9.

Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

Boyut	N	p	Çarpıklık	Basıklık
KMT	1079	.00	1,466	4,400
ÖMT	1079	.00	1,692	4,571
SMT	1079	.00	1,535	4,043
Ölçek	1079	.00	1,079	4,013

Öğretmenlere uygulanan Karakter Eğitimi Yetkinlik Skalasından elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olmasından dolayı araştırmanın alt problemlerinde; iki ilişkisiz örneklemden elde edilen verilerin birbirinden anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için ilişkisiz t-testi, ilişkisiz ikiden çok örneklemden elde edilen verilerin birbirinden anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve ilişkisel analizde ise Spearman's Rho Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık görülmesi halinde, öncelikle varyansların homojenliğine bakılmıştır. İki ya da daha çok örneklemden elde edilen verilerin bulunduğu tüm alt problemlerde varyansların homojen olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek amacıyla homojen varyanslı dağılımlarda kullanılan testlerden LSD testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler tablolar haline getirilerek yorumlanmış, bağımsız değişkenler arasındaki farklılık $p=.05$ düzeyinde test edilmiştir (Büyüköztürk, 2009).

Öğretmenlere uygulanan Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olmamasından dolayı araştırmanın alt problemlerinde; iki ilişkisiz örneklemden elde edilen verilerin birbirinden anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann Whitney-U testi, ilişkisiz ikiden çok örneklemden elde edilen verilerin birbirinden

anlamli Şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Bu test sonucunda gruplar arasında anlamli farklılık görülmesi halinde farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler tablolar haline getirilerek yorumlanmış, bağımsız değişkenler arasındaki farklılık $p=.05$ düzeyinde test edilmiştir (Büyüköztürk, 2009).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri ile eğitim programı tasarım tercihleri bazı demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Yine öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri ile eğitim programı tasarım tercihleri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlikleri

Araştırmanın birinci alt problemi olan; öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri nasıldır? Sorusu ile ilgili verilerin analizi aşağıda verilmiştir.

Tablo 10.

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik Düzeyleri

Boyut	N	$\bar{X}$	ss
Kişisel Öğretim Yetkinliği	1079	2,41	,79
Genel Öğretim Yetkinliği	1079	2,66	,51
Ölçek	1079	2,54	,62

Tablo 10’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin Kişisel Öğretim Yetkinliği boyutunda yetkinlikleri ($\bar{X}$ = 2,41) ‘Katılmıyorum’ aralığında ve düşük düzeyde olduğu; Genel öğretim yetkinliği boyutunda yetkinlikleri ($\bar{X}$ = 2,66) ‘Kararsızım’ aralığında ve orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Yine öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlikleri ölçek genelinin ($\bar{X}$ = 2,54) ‘Katılmıyorum’ aralığında ve düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

4.2. Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Tablo 11.

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Cinsiyetlerine Göre T- Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Kişisel Öğretim Yetkinliği	Erkek	603	2,38	,76749	1,635	1077	,102
	Kadın	476	2,46	,83338			
Genel Öğretim Yetkinliği	Erkek	603	2,65	,49092	1,062	1077	,288
	Kadın	476	2,68	,54705			
Ölçek	Erkek	603	2,51	,59847	1,481	1077	,139
	Kadın	476	2,57	,65767			

*p<,05

Tablo 11’de öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri cinsiyete göre incelendiğinde; Kişisel Öğretim Yetkinliği boyutunda [t(1077)= 1,635, p>.05], Genel Öğretim Yetkinliği boyutunda [t(1077)= 1,062, p>.05] ve Ölçek Genelinde [t(1077)= 1.481, p>.05] anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular ışığında, cinsiyet değişkeni ile karakter eğitimi arasında bir ilişki bulunmadığı söylenebilir. Buradan hareketle öğretmenlerin cinsiyetlerinin karakter eğitimi yetkinlikleri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 12.

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Yaşa Göre Dağılımı

Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	ss
Kişisel Öğretim Yetkinliği	20-29	92	2,42	,78711
	30-39	496	2,49	,82567
	40-49	348	2,34	,75230
	50 ve üstü	143	2,32	,79432
Genel Öğretim Yetkinliği	20-29	92	2,65	,48689
	30-39	496	2,71	,50900
	40-49	348	2,63	,52937
	50 ve üstü	143	2,60	,52015
Ölçek	20-29	92	2,53	,60970
	30-39	496	2,60	,63874
	40-49	348	2,48	,60586
	50 ve üstü	143	2,46	,62175

Tablo 12’de öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri yaşa göre dağılımı incelendiğinde; Kişisel Öğretim Yetkinliği boyutunda 30-39 yaş aralığı ($\bar{X}=2,49$) en yüksek ortalamaya, 50 yaş ve üzeri ($\bar{X}=2,32$) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Genel Öğretim Yetkinliği boyutunda 30-39 yaş aralığı ($\bar{X}=2,71$) en yüksek ortalamaya, 50 yaş ve üzeri ($\bar{X}=2,60$) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Ölçek genelinde öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri yaşa göre dağılımı incelendiğinde 30-39 yaş aralığı ($\bar{X}=2,60$) en yüksek ortalamaya, 50 yaş ve üzeri ($\bar{X}=2,46$) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Elde edilen bulgulara dayanarak 30-39 yaş aralığında yer alan öğretmenlerin kişisel öğretim yetkinliği ortalamalarının diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak genel öğretim yetkinliği boyutunda ise 40-49 ve 50 yaş üzeri öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Genel anlamdaysa 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalamaları daha yüksek olarak hesaplanmıştır.

Tablo 13.

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Yaşa Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Kişisel Öğretim Yetkinliği	Gruplar arası	6,387	3	2,129	3,367	,018*	2/4-2/5
	Gruplar içi	679,816	1075	,632			
	Toplam	686,204	1078				
Genel Öğretim Yetkinliği	Gruplar arası	2,053	3	,684	2,576	,053	
	Gruplar içi	285,481	1075	,266			
	Toplam	287,534	1078				
Ölçek	Gruplar arası	3,875	3	1,292	3,321	,019*	2/4-2/5
	Gruplar içi	418,048	1075	,389			
	Toplam	421,923	1078				

Tablo 13’de öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri yaşa göre incelendiğinde; Genel Öğretim Yetkinliği boyutunda [F (3-1075) =2,576, p>.05] anlamlı farklılık olmadığı ancak Ölçek Genelinde [F (3-1075) =3,321, p<.05] ve Kişisel Öğretim Yetkinliği Boyutunda [F (3-1075) =3,367, p<.05] anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Farklılıkların hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmış, buna göre Ölçek Genelinde 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X}=2,60$); 40-49 yaş aralığındaki ($\bar{X}=2,48$) ve 50 yaş ve üstü öğretmenlerden ($\bar{X}$

=2,46) daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Kişisel Öğretim Yetkinliği Boyutunda 30-39 yaş aralığındaki öğretmenler ($\bar{X}$ =2,49) 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlerden ($\bar{X}$ =2,34) ve 50 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerden ($\bar{X}$ =2,32) kişisel öğretim yetkinliği alt boyutunda daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre; yaş ve genel öğretim yetkinliği arasında ilişki bulunmadığı ancak ölçek genelinde ve kişisel öğretim yetkinliği boyutunda öğretmenlerin yaşı ile ilişki olduğu görülmüştür. Bundan hareketle hayatını şekillendirmiş, belirli bir düzene oturtmuş ve bazı deneyimleri yaşamış öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliğinin daha etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 14.

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Eğitim Durumları Değişkenine Göre Dağılımı

Boyut	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	ss
Kişisel Öğretim Yetkinliği	Lisans	893	2,41	,80699
	Lisans	53	2,20	,65585
	Tamamlama/Diğer	133	2,51	,77467
	Yüksek Lisans/Doktora	133	2,51	,77467
Genel Öğretim Yetkinliği	Lisans	893	2,66	,51805
	Lisans	53	2,53	,49285
	Tamamlama/Diğer	133	2,75	,50492
	Yüksek Lisans/Doktora	133	2,75	,50492
Ölçek	Lisans	893	2,53	,63142
	Lisans	53	2,36	,54319
	Tamamlama/Diğer	133	2,63	,60461
	Yüksek Lisans/Doktora	133	2,63	,60461

Tablo 14’de öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerinin eğitim durumlarına göre dağılımı incelendiğinde; Kişisel Öğretim Yetkinliği boyutunda yüksek lisans/doktora ($\bar{X}$ =2,51) en yüksek ortalamaya, lisans tamamlama/diğer ($\bar{X}$ =2,20) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Genel Öğretim Yetkinliği boyutunda yüksek lisans/doktora ($\bar{X}$ =2,75) en yüksek ortalamaya, lisans tamamlama/diğer ($\bar{X}$ =2,53) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Ölçek genelinde öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri eğitim durumlarına göre dağılımı incelendiğinde yüksek lisans/doktora ($\bar{X}$ =2,63) en yüksek ortalamaya, lisans tamamlama/diğer ($\bar{X}$ =2,36) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Elde edilen bulgulara dayanarak karakter eğitimi yetkinliklerini

belirlemeye yönelik uygulanan ölçek genelinde ve ölçeğin alt boyutlarda lisans eğitimi alan öğretmenlerin ortalamalarının yüksek olduğu görülürken, lisans tamamlamış olan öğretmenlerin ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 15.

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Eğitim Durumları Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Kişisel Öğretim Yetkinliği	Gruplar arası	3,729	2	1,864	2,939	,053	
	Gruplar içi	682,475	1076	,634			
	Toplam	686,204	1078				
Genel Öğretim Yetkinliği	Gruplar arası	1,859	2	,930	3,501	,031*	2/3
	Gruplar içi	285,674	1076	,265			
	Toplam	287,534	1078				
Ölçek	Gruplar arası	2,693	2	1,346	3,456	,032*	2/3
	Gruplar içi	419,230	1076	,390			
	Toplam	421,923	1078				

Tablo 15’de öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri eğitim durumlarına göre ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; Kişisel Öğretim Yetkinliği boyutunda [$F(2-1076) = 2,939$, $p > .05$] anlamlı farklılık olmadığı; ölçek genelinde [$F(2-1076) = 3,456$, $p < .05$] ve Genel Öğretim Yetkinliği Boyutunda [$F(2-1076) = 3,501$, $p < .05$] anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Farklılıkların hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmış, buna göre Genel Öğretim Yetkinliği boyutunda yüksek lisans/doktora mezunu öğretmenlerin ($\bar{X} = 2,75$), lisans tamamlama/diğer mezunu öğretmenlerden ($\bar{X} = 2,53$) daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ölçek Genelinde yüksek lisans/doktora mezunu öğretmenlerin ($\bar{X} = 2,63$) lisans tamamlama/diğer mezunu öğretmenlerden ($\bar{X} = 2,36$) daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu bulgulardan, eğitim durumu ile kişisel öğretim yetkinliği arasında bir ilişki bulunmadığı ancak ölçek genelinde ve genel öğretim yetkinliği boyutunda ilişki bulunduğu görülmektedir.

Tablo 16.

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Branş Değişkenine Göre Dağılımı

Boyut	Eğitim	N	$\bar{X}$	ss
Kişisel Öğretim Yetkinliği	İngilizce öğretmeni	101	2,31	,76668
	Fen Bilgisi/Fizik/Kimya/Biyoloji Öğretmen	85	2,49	,86487
	Sınıf Öğretmeni	277	2,32	,86793
	Okul Öncesi Öğretmeni	74	2,21	,75726
	Müzik Eğitimi Öğretmeni	23	2,75	,82820
	Din K. ve Ahlak B. Öğretmeni	45	2,54	,84160
	Beden Eğitimi Öğretmeni	34	2,57	,94788
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler Öğretmeni	76	2,59	,58554
	Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe Öğretmeni	112	2,48	,76045
	İlköğretim/Ortaöğretim Matematik Öğretmeni	90	2,53	,73578
	Görsel Sanatlar/Teknoloji Tasarım Öğretmeni	52	2,61	,78000
	Rehber Öğretmen	33	2,32	,78221
	Diğer	77	2,23	,63066
Genel Öğretim Yetkinliği	İngilizce öğretmeni	101	2,64	,49860
	Fen Bilgisi/Fizik/Kimya/Biyoloji Öğretmeni	85	2,72	,55485
	Sınıf Öğretmeni	277	2,59	,56421
	Okul Öncesi Öğretmeni	74	2,56	,51078
	Müzik Eğitimi Öğretmeni	23	2,88	,44582
	Din K. ve Ahlak B. Öğretmeni	45	2,68	,48499
	Beden Eğitimi Öğretmeni	34	2,76	,64663
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler Öğretmeni	76	2,76	,45650
	Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe Öğretmeni	112	2,68	,47461
	İlköğretim/Ortaöğretim Matematik Öğretmeni	90	2,77	,44721
	Görsel Sanatlar/Teknoloji Tasarım Öğretmeni	52	2,78	,54164
	Rehber Öğretmen	33	2,63	,43001
	Diğer	77	2,55	,44134
Ölçek	İngilizce öğretmeni	101	2,48	,60228
	Fen Bilgisi/Fizik/Kimya/Biyoloji Öğretmeni	85	2,61	,68059
	Sınıf Öğretmeni	277	2,46	,68795
	Okul Öncesi Öğretmeni	74	2,38	,60898
	Müzik Eğitimi Öğretmeni	23	2,81	,58761
	Din K. ve Ahlak B. Öğretmeni	45	2,61	,64079
	Beden Eğitimi Öğretmeni	34	2,66	,73961
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler Öğretmeni	76	2,67	,47722
	Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe Öğretmeni	112	2,58	,59208
	İlköğretim/Ortaöğretim Matematik Öğretmeni	90	2,65	,55063
	Görsel Sanatlar/Teknoloji Tasarım Öğretmeni	52	2,69	,63285
	Rehber Öğretmen	33	2,47	,56925
	Diğer	77	2,39	,49936

Tablo 16’da öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerinin branşlarına göre dağılımı incelendiğinde; Kişisel Öğretim Yetkinliği boyutunda Müzik Eğitimi öğretmenleri ($\bar{X}=2,75$) en yüksek ortalamaya, Okul Öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=2,21$) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Genel Öğretim Yetkinliği boyutunda Müzik Eğitimi öğretmeni ($\bar{X}=2,88$) en yüksek ortalamaya, diğer branşlardaki öğretmenler ($\bar{X}=2,55$) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Ölçek genelinde öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri branşlarına göre dağılımı incelendiğinde Müzik Eğitimi öğretmenleri ($\bar{X}=2,81$) en yüksek ortalamaya, Okul Öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=2,38$) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Elde edilen bulgulara göre, beden eğitimi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik ortalamalarının hem ölçek genelinde hem de ölçeğin alt boyutlarında diğer branşlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik ortalamalarının en düşük olduğu branşların ise değişim gösterdiği, kişisel öğretim yetkinliği boyutunda diğer branşların en düşük ortalamaya sahip olurken, genel öğretim yetkinlikleri boyutunda Rehber öğretmenler en düşük ortalamaya sahipken, ölçek genelinde Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 17.

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Kişisel Öğretim Yetkinliği	Gruplar arası	19,997	12	1,666	2,666	,002	1/5-8, 2/4-13
	Gruplar içi	666,207	1066	,625			4/5-6-7-8-9-10
	Toplam	686,204	1078				3/ 8-10-11
Genel Öğretim Yetkinliği	Gruplar arası	7,273	12	,606	2,305	,007	2/3-4 3/5-8-10-11
	Gruplar içi	280,261	1066	,263			4/5-8-10/11
	Toplam	287,534	1078				5/13 8/13
Ölçek	Gruplar arası	12,604	12	1,050	2,735	,001	1/5-8, 2 /3-4
	Gruplar içi	409,319	1066	,384			3/5-8-10-11
	Toplam	421,923	1078				4/5-6-7-8-9-10

Tablo 17 incelendiğinde; öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri branş değişkenine göre Kişisel Öğretim Yetkinliği boyutunda [$F(12-1066) = 2,666$, $p < .05$]; Genel Öğretim Yetkinliği Boyutunda [$F(12-1066) = 2,305$, $p < .05$] ve ölçek genelinde [$F(12-1066) = 2,735$, $p < .05$], anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Farklılıkların hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmış, buna göre Kişisel Öğretim Yetkinliği Boyutunda Müzik öğretmenleri ($\bar{X} = 2,75$) ve Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ($\bar{X} = 2,59$) İngilizce öğretmenlerinden ($\bar{X} = 2,31$); Fen Bilgisi/Fizik/Kimya/Biyoloji Öğretmenleri ($\bar{X} = 2,49$) Okul Öncesi Öğretmenlerinden ($\bar{X} = 2,21$) ve diğer branşlardan ($\bar{X} = 2,23$); Müzik Eğitimi Öğretmenleri ($\bar{X} = 2,75$) Din K.ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri ($\bar{X} = 2,54$) Beden Eğitimi öğretmenleri ($\bar{X} = 2,57$) Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler öğretmenleri ($\bar{X} = 2,59$) Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe öğretmenleri ($\bar{X} = 2,48$) İlköğretim/Ortaöğretim Matematik öğretmenleri ($\bar{X} = 2,53$) okul öncesi öğretmenlerinden ($\bar{X} = 2,21$); Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler öğretmenleri ($\bar{X} = 2,59$) İlköğretim/Ortaöğretim Matematik öğretmenleri ($\bar{X} = 2,53$) Görsel Sanatlar/Teknoloji Tasarım Öğretmeni ($\bar{X} = 2,61$) sınıf öğretmenlerinden ($\bar{X} = 2,32$) kişisel öğretim yetkinliği bağlamında daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Genel öğretim yetkinliği boyutunda Fen Bilgisi/Fizik/Kimya/Biyoloji Öğretmenleri ($\bar{X} = 2,79$), Okul Öncesi Öğretmenlerinden ($\bar{X} = 2,56$) ve sınıf öğretmenlerinden ($\bar{X} = 2,59$); Müzik Eğitimi Öğretmenleri ($\bar{X} = 2,88$) Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ($\bar{X} = 2,76$) İlköğretim/Ortaöğretim Matematik Öğretmenleri ($\bar{X} = 2,77$) Görsel Sanatlar/Teknoloji Tasarım Öğretmenleri ($\bar{X} = 2,78$) sınıf öğretmenlerinden ($\bar{X} = 2,59$) ve Okul Öncesi Öğretmenlerinden ($\bar{X} = 2,56$); Müzik Eğitimi Öğretmenleri ($\bar{X} = 2,88$) ve Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ($\bar{X} = 2,76$) diğer branşlardan ($\bar{X} = 2,55$) genel öğretim yetkinliği bağlamında daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Ölçek genelinde; Müzik öğretmenleri ($\bar{X} = 2,81$) ve Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler Öğretmeni ($\bar{X} = 2,67$) İngilizce öğretmenlerinden ($\bar{X} = 2,48$); Fen Bilgisi/Fizik/Kimya/Biyoloji Öğretmenleri ($\bar{X} = 2,61$), Okul Öncesi Öğretmenlerinden ($\bar{X} = 2,38$) ve sınıf öğretmenlerinden ($\bar{X} = 2,56$); Müzik Eğitimi Öğretmenleri ($\bar{X} = 2,81$) Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ($\bar{X} = 2,67$)

İlköğretim/Ortaöğretim Matematik Öğretmenleri ($\bar{X}=2,65$) Görsel Sanatlar/Teknoloji Tasarım Öğretmenleri ($\bar{X}=2,69$) sınıf öğretmenlerinden ($\bar{X}=2,46$); Müzik Eğitimi Öğretmenleri ($\bar{X}=2,81$) Din K. ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri ($\bar{X}=2,61$) beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{X}=2,66$) Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler Öğretmeni ($\bar{X}=2,67$) Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe öğretmenleri ($\bar{X}=2,58$) İlköğretim/Ortaöğretim Matematik Öğretmenleri ($\bar{X}=2,65$) Okul Öncesi Öğretmenlerinden ($\bar{X}=2,38$) daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin branşları ile hem karakter eğitimi hem de kişisel öğretim yetkinliği ve genel öğretim yetkinliği alt boyutları arasında ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin branşlarının karakter eğitimi yetkinliklerini etkilediği söylenebilir. Müzik öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinliklerinin yüksek olması; topluma olumlu karakter özelliklerinin kazandırılmasında sanatın önemli bir araç olduğu söylenebilir.

Tablo 18.

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Büyüdüğü Yer Değişkenine Göre Dağılımı

Boyut	Büyüdüğü Yer	N	$\bar{X}$	ss
Kişisel Öğretim Yetkinliği	Büyükşehir	115	2,52	,84331
	Şehir	472	2,33	,75811
	İlçe	332	2,47	,83095
	Kasaba/Köy	160	2,48	,79037
Genel Öğretim Yetkinliği	Büyükşehir	115	2,74	,53216
	Şehir	472	2,62	,49984
	İlçe	332	2,68	,54260
	Kasaba/Köy	160	2,67	,49210
Ölçek	Büyükşehir	115	2,63	,65658
	Şehir	472	2,48	,59877
	İlçe	332	2,58	,65308
	Kasaba/Köy	160	2,58	,61001

Tablo 18’de öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerinin büyüdüğü yer değişkenine göre dağılımı incelendiğinde; Kişisel Öğretim Yetkinliği boyutunda büyükşehirde büyüyen öğretmenler ($\bar{X}=2,52$) en yüksek ortalamaya, şehirde büyüyen öğretmenler ($\bar{X}=2,33$) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Genel Öğretim

Yetkinliği boyutunda büyükşehirde büyüyen öğretmenler ($\bar{X}=2,74$) en yüksek ortalamaya, şehirde büyüyen öğretmenler ($\bar{X}=2,62$) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Ölçek genelinde öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri büyüdüğü yer değişkenine göre dağılımı incelendiğinde büyükşehirde büyüyen öğretmenler ($\bar{X}=2,63$) en yüksek ortalamaya, şehirde büyüyen öğretmenler ($\bar{X}=2,48$) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Elde edilen veriler doğrultusunda büyükşehirde büyüyen öğretmenlerin hem karakter eğitimi yetkinlikleri hem de ölçeğin alt boyutları olan kişisel ve genel öğretim yetkinliği ortalamalarının diğerlerinden daha yüksek olduğu görülürken şehirde büyüyen öğretmenlerin ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 19.

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Büyüdüğü Yer Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Kişisel Öğretim Yetkinliği	Gruplar arası	6,562	3	2,187	3,460	,016*	2/1-3-4
	Gruplar içi	679,642	1075	,632			
	Toplam	686,204	1078				
Genel Öğretim Yetkinliği	Gruplar arası	1,617	3	,539	2,027	,108	
	Gruplar içi	285,916	1075	,266			
	Toplam	287,534	1078				
Ölçek	Gruplar arası	3,570	3	1,190	3,058	,027*	2/1-3
	Gruplar içi	418,352	1075	,389			
	Toplam	421,923	1078				

Tablo 19’da öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri büyüdüğü yer değişkenine göre ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; Genel Öğretim Yetkinliği boyutunda [F (3-1075) =2,027, p>.05] anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Kişisel Öğretim Yetkinliği boyutunda [F (3-1075) =3,460, p<.05] ve ölçek genelinde [F(3-1075) =3,058, p<.05] anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Farklılıkların hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmış, buna göre Kişisel Öğretim Yetkinliği Boyutunda büyükşehirde büyüyen öğretmenler ($\bar{X}=2,52$), ilçede büyüyen öğretmenler ($\bar{X}=2,47$), kasaba/köy büyüyen öğretmenler ($\bar{X}=2,48$), şehirde büyüyen öğretmenlerden ($\bar{X}=2,33$) daha olumlu karakter eğitimi

yetkinliğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ölçek genelinde büyükşehirde büyüyen öğretmenler ($\bar{X}=2,63$), ilçede büyüyen öğretmenler ($\bar{X}=2,58$) , şehirde büyüyen öğretmenlerden ($\bar{X}=2,48$) daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Elde edilen verilere göre, öğretmenlerin büyüdüğü şehir ile karakter eğitimi ve kişisel öğretim yetkinlikleri arasında ilişki olduğu ancak genel öğretim yetkinliği arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgudan hareketle çevresinden etkilenen sosyal bir varlık olan öğretmenlerin büyüdüğü yerleşim yerinin etkisinin olmasının ulaşılan ve sahip olunan imkânların karakter eğitimi açısından etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 20.

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Dağılımı

Boyut	Mezun Lise	N	$\bar{X}$	ss
Kişisel Öğretim Yetkinliği	Genel Lise	403	2,35	,76490
	Y. dilağırlıklı/Süper Lise	131	2,54	,91086
	İmam Hatip Lisesi	93	2,34	,71509
	Meslek/Güzel Sanatlar/Diğer Lise	126	2,43	,77510
	Anadolu Öğretmen Lisesi	130	2,29	,69041
	Anadolu Lisesi	183	2,52	,84708
	Fen Lisesi	13	3,27	,93056
Genel Öğretim Yetkinliği	Genel Lise	131	2,70	,57279
	Y. dilağırlıklı/Süper Lise	93	2,61	,50797
	İmam Hatip Lisesi	126	2,66	,50096
	Meslek/Güzel Sanatlar/Diğer Lise	130	2,59	,49068
	Anadolu Öğretmen Lisesi	183	2,77	,49886
	Anadolu Lisesi	13	3,19	,42544
	Fen Lisesi	403	2,48	,60366
Ölçek	Genel Lise	93	2,47	,57959
	Y. dilağırlıklı/Süper Lise	126	2,55	,60151
	İmam Hatip Lisesi	130	2,44	,56097
	Meslek/Güzel Sanatlar/Diğer Lise	183	2,65	,64039
	Anadolu Öğretmen Lisesi	13	3,23	,64320
	Anadolu Lisesi	403	2,35	,76490
	Fen Lisesi	131	2,54	,91086

Tablo 20’de öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerinin mezun oldukları lise değişkenine göre dağılımı incelendiğinde; Kişisel Öğretim Yetkinliği boyutunda yabancı dil ağırlıklı/süper liseden mezun olan öğretmenler ($\bar{X}=2,54$) en yüksek

ortalamaya, fen lisesinden mezun olan öğretmenler ($\bar{X}=3,27$) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Genel Öğretim Yetkinliği boyutunda Anadolu lisesinden mezun olan öğretmenler ($\bar{X}=3,19$) en yüksek ortalamaya, fen lisesinden mezun olan öğretmenler ($\bar{X}=2,48$) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Ölçek genelinde öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri mezun oldukları lise değişkenine göre dağılımı incelendiğinde Anadolu öğretmen lisesinden mezun olan öğretmenler ($\bar{X}=3,23$) en yüksek ortalamaya, Anadolu lisesinden mezun olan öğretmenler ($\bar{X}=2,35$) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Elde edilen veriler doğrultusunda karakter eğitimi yetkinliğinde Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu olan öğretmenlerin, genel öğretim yetkinliği alt boyutunda Anadolu Lisesi mezunu olan öğretmenlerin, kişisel öğretim yetkinliği alt boyutunda Anadolu Lisesi mezunu olan öğretmenlerin ortalamalarının diğer lise türlerinden mezun olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Karakter eğitimi yetkinliğinde Anadolu Lisesi mezunu olan öğretmenlerin, genel öğretim yetkinliği alt boyutunda Fen Lisesi mezunu olan öğretmenlerin, kişisel öğretim yetkinliği alt boyutunda Fen Lisesi mezunu olan öğretmenlerin ortalamalarının diğer lise türlerinden mezun olan öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 21.

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Kişisel Öğretim Yetkinliği	Gruplar arası	18,537	6	3,089	4,960	,000	1/ 2-6-7
	Gruplar içi	667,667	1072	,623			2/5-7
	Toplam	686,204	1078				3/7 4/7
Genel Öğretim Yetkinliği	Gruplar arası	7,575	6	1,263	4,835	,000	1/ 2-6-7
	Gruplar içi	279,958	1072	,261			2/7 3/6-7
	Toplam	287,534	1078				4/7 5/6-7
Ölçek	Gruplar arası	12,251	6	2,042	5,343	,000	1/ 2-6-7
	Gruplar içi	409,672	1072	,382			2/5-7
	Toplam	421,923	1078				3/6-7 5/6-7

Tablo 21’de öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerinin mezun oldukları lise değişkenine göre ANOVA testi sonucu incelendiğinde; Kişisel Öğretim Yetkinliği boyutunda [F (6-1072) =4,960, $p < .05$], Genel Öğretim Yetkinliği boyutunda [F (6-1072) =4,835, $p < .05$] ve Ölçek Genelinde k [F(6-1072)=5,343, $p < .05$] anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Farklılıkların hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmış, buna göre kişisel Öğretim Yetkinliği Boyutunda yabancı dil ağırlıklı/süper lise mezunları ($\bar{X} = 2,54$) Anadolu lisesi mezunları ($\bar{X} = 2,52$) ve fen lisesi mezunları ($\bar{X} = 3,27$) genel lise mezunlarından ($\bar{X} = 2,35$); yabancı dil ağırlıklı/süper lise mezunları ($\bar{X} = 2,54$) ve fen lisesi mezunları ($\bar{X} = 3,27$) Anadolu öğretmen lisesi mezunlarından ($\bar{X} = 2,29$); fen lisesi mezunları ($\bar{X} = 3,27$) ve meslek lisesi/güzel sanatlar/diğer lise mezunları ($\bar{X} = 2,43$) imam hatip lisesi mezunlarından ($\bar{X} = 2,34$) kişisel öğretim yetkinliği bağlamında daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Genel öğretim yetkinliği boyutunda yabancı dil ağırlıklı /süper lise mezunları ($\bar{X} = 2,70$) Anadolu lisesi mezunları ($\bar{X} = 2,77$) ve fen lisesi mezunları ($\bar{X} = 3,19$) genel lise mezunlarından ($\bar{X} = 2,62$); fen lisesi mezunları ($\bar{X} = 3,19$) yabancı dil ağırlıklı /süper lise mezunlarından ($\bar{X} = 2,70$); Anadolu lisesi mezunları ($\bar{X} = 2,77$) ve fen lisesi mezunları ($\bar{X} = 3,19$) imam hatip lisesi mezunlarından ($\bar{X} = 2,61$); fen lisesi mezunları ($\bar{X} = 3,19$) meslek lisesi/güzel sanatlar/diğer lise mezunlarından ($\bar{X} = 2,66$); Anadolu lisesi mezunları ($\bar{X} = 2,77$) ve fen lisesi mezunları ($\bar{X} = 3,19$) Anadolu öğretmen lisesi mezunlarından ($\bar{X} = 2,59$) genel öğretim yetkinliği bağlamında daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ölçek genelinde yabancı dil ağırlıklı/süper Lise mezunları ($\bar{X} = 2,62$) Anadolu Lisesi mezunları ($\bar{X} = 2,65$) ve fen lisesi mezunları ($\bar{X} = 3,23$) genel lise mezunlarından ($\bar{X} = 2,48$); yabancı dil ağırlıklı /süper lise mezunları ($\bar{X} = 2,62$) ve fen lisesi mezunları ($\bar{X} = 3,23$) Anadolu öğretmen lisesi mezunlarından ($\bar{X} = 2,44$); Anadolu lisesi mezunları ($\bar{X} = 2,65$) ve fen lisesi mezunları ($\bar{X} = 3,23$) imam hatip lisesi mezunlarından ($\bar{X} = 2,47$); Anadolu lisesi mezunları ($\bar{X} = 2,65$) ve fen lisesi mezunları ($\bar{X} = 3,23$) Anadolu öğretmen lisesi mezunlarından ($\bar{X} = 2,44$) daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmenlerin mezun oldukları lise türleri ile hem karakter eğitimi yetkinliği hem de kişisel ve genel öğretim yetkinliği arasında ilişki olduğu görülmektedir. Bulgulara göre Anadolu öğretmen

lisesinden mezun olan öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerinin yüksek çıkmasının nedeni; ortaöğretimden itibaren öğretmenlik mesleğine karşı bilinçli olduklarından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 22.

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Görev Yaptıkları Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Dağılımı

Boyut	Görev Yaptığı Kurum	N	$\bar{X}$	ss
Kişisel Öğretim Yetkinliği	Okulöncesi	51	2,11	,73282
	İlkokul	358	2,41	,88430
	Ortaokul	371	2,32	,62384
	Lise	299	2,58	,85925
Genel Öğretim Yetkinliği	Okulöncesi	51	2,50	,47550
	İlkokul	358	2,65	,57641
	Ortaokul	371	2,59	,45435
	Lise	299	2,79	,49504
Ölçek	Okulöncesi	51	2,30	,58475
	İlkokul	358	2,53	,70239
	Ortaokul	371	2,45	,50388
	Lise	299	2,68	,64238

Tablo 22’de öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerinin görev yaptıkları eğitim kurumu değişkenine göre dağılımı incelendiğinde; Kişisel Öğretim Yetkinliği boyutunda liselerde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=2,58$) en yüksek ortalamaya, okul öncesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=2,11$) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Genel Öğretim Yetkinliği boyutunda liselerde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=2,79$) en yüksek ortalamaya, okul öncesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=2,50$) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Ölçek genelinde öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri görev yaptıkları eğitim kurumu göre dağılımı incelendiğinde liselerde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=2,68$) en yüksek ortalamaya, okul öncesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=2,30$) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Elde edilen veriler doğrultusunda lise düzeyinde eğitim veren kurumlarda görev yapan öğretmenlerin hem karakter eğitimi yetkinlikleri hem de kişisel ve genel öğretim yetkinlikleri ortalamalarının diğerlerinden daha yüksek olduğu ancak okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin hem karakter eğitimi yetkinlikleri hem de kişisel ve genel öğretim yetkinlikleri ortalamalarının diğerlerinden daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 23.

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Görev Yaptıkları Eğitim Kurumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Kişisel Öğretim Yetkinliği	Gruplar arası	16,171	3	5,390	8,648	,000	1/ 2-4
	Gruplar içi	670,032	1075	,623			2/4 3/4
	Toplam	686,204	1078				
Genel Öğretim Yetkinliği	Gruplar arası	8,208	3	2,736	10,529	,000	1/ 2-4
	Gruplar içi	279,326	1075	,260			2/4 3/4
	Toplam	287,534	1078				
Ölçek	Gruplar arası	11,786	3	3,929	10,297	,000	1/ 2-4
	Gruplar içi	410,137	1075	,382			2/4 3/4
	Toplam	421,923	1078				

Tablo 23'te öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerinin görev yaptıkları eğitim kurumu değişkenine göre ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; Kişisel Öğretim Yetkinliği boyutunda [F (3-1075) =8,648, $p<.05$], Genel Öğretim Yetkinliği boyutunda [F (3-1075) =10,529, $p<.05$] ve ölçek genelinde k[F (3-1075) =10,297, $p<.05$] anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Farklılıkların hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için lsd testi yapılmış, buna göre kişisel Öğretim Yetkinliği Boyutunda ilkokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$ =2,41) ve Lisede görev yapan Öğretmenler ($\bar{X}$ =2,58) okul öncesinde görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}$ =2,11); Lisede görev yapan Öğretmenler ($\bar{X}$ =2,58) ilkokulda görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}$ =2,41) ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}$ =2,32) kişisel Öğretim Yetkinliği bağlamında daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Genel Öğretim Yetkinliği Boyutunda ilkokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$ =2,65) ve Lisede görev yapan Öğretmenler ($\bar{X}$ =2,79) okul öncesinde görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}$ =2,50); Lisede görev yapan Öğretmenler ($\bar{X}$ =2,79) ilkokulda görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}$ =2,65) ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}$ =2,59) genel Öğretim Yetkinliği bağlamında daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ölçek genelinde ilkokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{X}$ =2,53) ve Lisede görev yapan Öğretmenler ($\bar{X}$ =2,68), okul öncesinde görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}$ =2,30); Lisede görev yapan Öğretmenler ($\bar{X}$ =2,68) ilkokulda görev yapan

öğretmenlerden ($\bar{X}=2,53$) ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}=2,45$) daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumu ile hem karakter eğitimi yetkinlikleri hem de kişisel ve genel öğretim yetkinlikleri arasında ilişki olduğu görülmektedir. Bunun sebebinin liselerde görev yapan öğretmenlerin hitap ettikleri yaş grubu ile daha sağlıklı iletişim kurmalarından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Tablo 24.

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Mezun Oldukları Yükseköğretim/Fakülte Değişkenine Göre Dağılımı

Boyut	Mezun Olduğu Fakülte	N	$\bar{X}$	ss
Kişisel Öğretim Yetkinliği	Eğitim Fakültesi	811	2,41	,80824
	Eğitim Enstitüsü	90	2,36	,88965
	Fen Edebiyat	111	2,52	,78757
	Diğer	67	2,28	,48712
Genel Öğretim Yetkinliği	Eğitim Fakültesi	811	2,66	,52638
	Eğitim Enstitüsü	90	2,60	,52598
	Fen Edebiyat	111	2,75	,49928
	Diğer	67	2,57	,37514
Ölçek	Eğitim Fakültesi	811	2,54	,63612
	Eğitim Enstitüsü	90	2,48	,67212
	Fen Edebiyat	111	2,64	,61124
	Diğer	67	2,43	,40166

Tablo 24’de öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerinin mezun oldukları yükseköğretim/fakülte değişkenine göre dağılımı incelendiğinde; Kişisel Öğretim Yetkinliği boyutunda Fen Edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenler ($\bar{X}=2,52$) en yüksek ortalamaya, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler ($\bar{X}=2,28$) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Genel Öğretim Yetkinliği boyutunda Fen Edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenler ($\bar{X}=2,75$) en yüksek ortalamaya, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler ($\bar{X}=2,57$) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Ölçek genelinde öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri mezun oldukları yükseköğretim/fakülte değişkenine göre dağılımı incelendiğinde Fen Edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenler ($\bar{X}=2,64$) en yüksek ortalamaya, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler ($\bar{X}=2,43$) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Elde edilen veriler doğrultusunda fen edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin

hem karakter eğitimi yetkinlikleri hem de kişisel ve genel öğretim yetkinlikleri ortalamalarının diğerlerinden daha yüksek olduğu ancak diğer yükseköğretim/fakültelerden mezun olan öğretmenlerin hem karakter eğitimi yetkinlikleri hem de kişisel ve genel öğretim yetkinlikleri ortalamalarının eğitim fakültesi, eğitim enstitüsü ve fen edebiyat fakültesi mezunlarından daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 25.

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Mezun Oldukları Yükseköğretim/Fakülte Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Kişisel Öğretim Yetkinliği	Gruplar arası	2,742	3	,914	1,437	,230	
	Gruplar içi	683,462	1075	,636			
	Toplam	686,204	1078				
Genel Öğretim Yetkinliği	Gruplar arası	1,767	3	,589	2,216	,085	
	Gruplar içi	285,766	1075	,266			
	Toplam	287,534	1078				
Ölçek	Gruplar arası	2,210	3	,737	1,887	,130	
	Gruplar içi	419,712	1075	,390			
	Toplam	421,923	1078				

Tablo 25’de öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerinin mezun oldukları yükseköğretim/fakülte değişkenine göre ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; Kişisel Öğretim Yetkinliği boyutunda [$F(3-1075) = 1,437, p > .05$], Genel Öğretim Yetkinliği boyutunda [$F(3-1075) = 2,216, p > .05$] ve ölçek genelinde [$F(3-1075) = 1,887, p > .05$] anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim kurumu/fakülte ile hem karakter eğitimi yetkinlikleri hem de kişisel ve genel öğretim yetkinlikleri arasında ilişki olmadığı görülmektedir.

Tablo 26.

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Görev Yeri Memnuniyeti Değişkenine Göre Dağılımı

Boyut	Görev Yeri Memnuniyeti	N	$\bar{X}$	ss
Kişisel Öğretim Yetkinliği	Evet	860	2,37	,79875
	Kısmen	189	2,54	,78492
	Hayır	30	2,79	,68744
Genel Öğretim Yetkinliği	Evet	860	2,63	,52279
	Kısmen	189	2,78	,47743
	Hayır	30	2,89	,41040
Ölçek	Evet	860	2,50	,62919
	Kısmen	189	2,66	,60134
	Hayır	30	2,84	,49930

Tablo 26’da öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerinin görev yeri memnuniyeti değişkenine göre dağılımı incelendiğinde; Kişisel Öğretim Yetkinliği boyutunda görev yaptığı okuldan memnun olmayan öğretmenler ($\bar{X}=2,79$) en yüksek ortalamaya, görev yaptığı okuldan memnun olan öğretmenler ($\bar{X}=2,37$) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Genel Öğretim Yetkinliği boyutunda görev yaptığı okuldan memnun olmayan öğretmenler ($\bar{X}=2,89$) en yüksek ortalamaya, görev yaptığı okuldan memnun olan öğretmenler ($\bar{X}=2,63$) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Ölçek genelinde öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri görev yeri memnuniyeti değişkenine göre dağılımı incelendiğinde görev yaptığı okuldan memnun olmayan öğretmenler ($\bar{X}=2,84$) en yüksek ortalamaya, görev yaptığı okuldan memnun olan öğretmenler ($\bar{X}=2,50$) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Elde edilen veriler doğrultusunda görev yerlerinden memnun olmayan öğretmenlerin hem karakter eğitimi yetkinlikleri hem de kişisel ve genel öğretim yetkinlikleri ortalamalarının diğerlerinden daha yüksek olduğu ancak görev yerlerinden memnun olan öğretmenlerin hem karakter eğitimi yetkinlikleri hem de kişisel ve genel öğretim yetkinlikleri ortalamalarının diğerlerinden daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 27.

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Görev Yeri Memnuniyeti Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Kişisel Öğretim Yetkinliği	Gruplar arası	8,635	2	4,318	6,857	,001	1/ 2-3
	Gruplar içi	677,569	1076	,630			
	Toplam	686,204	1078				
Genel Öğretim Yetkinliği	Gruplar arası	5,021	2	2,511	9,562	,000	1/ 2-3
	Gruplar içi	282,512	1076	,263			
	Toplam	287,534	1078				
Ölçek	Gruplar arası	6,649	2	3,325	8,614	,000	1/ 2-3
	Gruplar içi	415,273	1076	,386			
	Toplam	421,923	1078				

Tablo 27’de öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerinin görev yeri memnuniyeti değişkenine göre ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; Kişisel Öğretim Yetkinliği boyutunda [F (2-1076) =6,857, $p<.05$], Genel Öğretim Yetkinliği boyutunda [F (2-1076) =9,562, $p<.05$] ve Ölçek Genelinde k [F (2-1076) =8,614, $p<.05$] anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Farklılıkların hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmış, buna göre kişisel Öğretim Yetkinliği Boyutunda görev yerinden kısmen memnun olan öğretmenler ($\bar{X}=2,54$) ve görev yerinden memnun olmayan öğretmenler ($\bar{X}=2,79$) görev yerinden memnun olan öğretmenlerden ($\bar{X}=2,37$) Kişisel Öğretim Yetkinliği bağlamında daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Genel Öğretim Yetkinliği Boyutunda görev yerinden kısmen memnun olan öğretmenler ($\bar{X}=2,78$) ve görev yerinden memnun olmayan öğretmenler ($\bar{X}=2,89$) görev yerinden memnun olan öğretmenlerden ($\bar{X}=2,63$) Genel Öğretim Yetkinliği bağlamında daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ölçek genelinde görev yerinden kısmen memnun olan öğretmenler ($\bar{X}=2,66$) ve görev yerinden memnun olmayan öğretmenler ($\bar{X}=2,84$) görev yerinden memnun olan öğretmenlerden ($\bar{X}=2,50$) daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin görev yerlerinden memnuniyetleri ile hem karakter eğitimi yetkinlikleri hem de kişisel ve genel öğretim yetkinlikleri arasında ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 28.

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Mesleği Tercih Etme Nedenleri Değişkenine Göre Dağılımı

Boyut	Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri	N	$\bar{X}$	Ss
Kişisel Öğretim Yetkinliği	İdealimdeki Meslek	543	2,41	,80979
	İş Bulma Olanağının Fazla Olması	85	2,44	,79878
	Mesai Saatlerinin Az Olması	15	2,75	,95248
	Çalışma Koşullarının Rahat Olması	58	2,57	,75249
	Aileden Gördüğüm Teşvik	87	2,42	,81264
	Çocuklara Olan Sevgim	79	2,35	,81886
	Mesleğin Toplumda Saygın Bir Yerinin Olması	32	2,15	,55089
	Sınav Puanımın Bu Bölüme Yetmesi	131	2,27	,64379
	Diğer	49	2,78	,96775
Genel Öğretim Yetkinliği	İdealimdeki Meslek	543	2,64	,51930
	İş Bulma Olanağının Fazla Olması	85	2,70	,47847
	Mesai Saatlerinin Az Olması	15	2,93	,47816
	Çalışma Koşullarının Rahat Olması	58	2,83	,53519
	Aileden Gördüğüm Teşvik	87	2,71	,52264
	Çocuklara Olan Sevgim	79	2,57	,55738
	Mesleğin Toplumda Saygın Bir Yerinin Olması	32	2,55	,35021
	Sınav Puanımın Bu Bölüme Yetmesi	131	2,59	,45947
	Diğer	49	2,87	,58485
Ölçek	İdealimdeki Meslek	543	2,53	,63651
	İş Bulma Olanağının Fazla Olması	85	2,57	,59913
	Mesai Saatlerinin Az Olması	15	2,84	,66846
	Çalışma Koşullarının Rahat Olması	58	2,70	,60522
	Aileden Gördüğüm Teşvik	87	2,57	,63918
	Çocuklara Olan Sevgim	79	2,46	,65671
	Mesleğin Toplumda Saygın Bir Yerinin Olması	32	2,35	,38611
	Sınav Puanımın Bu Bölüme Yetmesi	131	2,43	,51590
	Diğer	49	2,82	,74640

Tablo 28’de öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerinin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri değişkenine göre dağılımı incelendiğinde; Kişisel Öğretim

Yetkinliği boyutunda diğer nedenlerden dolayı tercih eden öğretmenler ($\bar{X}=2,78$) en yüksek ortalamaya, mesleğin toplumda saygın bir yerinin olmasından dolayı tercih eden öğretmenler ($\bar{X}=2,15$) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Genel Öğretim Yetkinliği boyutunda mesai saatlerinin az olmasından dolayı tercih eden öğretmenler ($\bar{X}=2,93$) en yüksek ortalamaya, mesleğin toplumda saygın bir yerinin olmasından dolayı tercih eden olan öğretmenler ($\bar{X}=2,55$) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Ölçek genelinde öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri değişkenine göre dağılımı incelendiğinde mesai saatlerinin az olmasından dolayı tercih eden ($\bar{X}=2,84$) en yüksek ortalamaya, mesleğin toplumda saygın bir yerinin olmasından dolayı tercih eden olan öğretmenler ($\bar{X}=2,35$) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Elde edilen veriler doğrultusunda mesai saatleri az olduğu için öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerin, hem karakter eğitimi yetkinlik ortalamalarının hem de genel öğretim yetkinlik ortalamalarının diğerlerinden daha yüksek olduğu, kişisel öğretim boyutunda ise ölçekte yer alan nedenlerin dışında farklı nedenlerle tercih eden öğretmenlerin ortalamalarının diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini toplumda gördüğü saygınlık nedeniyle tercih eden öğretmenlerin hem karakter eğitimi yetkinlikleri hem de kişisel ve genel öğretim yetkinlikleri ortalamalarının diğerlerinden daha düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 29.

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinliklerinin Mesleği Tercih Etme Nedenleri Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Kişisel Öğretim Yetkinliği	Gruplar arası	14,870	8	1,859	2,963	,003	1/9 2/9 8/9
	Gruplar içi	671,333	1070	,627			3/7-8 4/7-8
	Toplam	686,204	1078				5/9 6/9 7/9
Genel Öğretim Yetkinliği	Gruplar arası	7,223	8	,903	3,446	,001	1/ 3-4-9
	Gruplar içi	280,311	1070	,262			3/6-7-8 6/9
	Toplam	287,534	1078				4/6-7-8 7/9 8/9
Ölçek	Gruplar arası	10,309	8	1,289	3,350	,001	1/ 4-9 2/9
	Gruplar içi	411,614	1070	,385			3/6-7-8 5/9 6/9
	Toplam	421,923	1078				4/6-7-8 7/9 8/9

Tablo 29’da öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerinin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri değişkenine göre ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; Kişisel Öğretim Yetkinliği boyutunda [$F(8-1070) = 2,963, p < .05$], Genel Öğretim Yetkinliği boyutunda [$F(8-1070) = 3,446, p < .05$] ve Ölçek Geneline k [$F(8-1070) = 3,350, p < .05$] anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Farklılıkların hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmış, buna göre Kişisel Öğretim Yetkinliği Boyutunda diğer nedenlerden dolayı öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenler ($\bar{X} = 2,78$), idealindeki meslek olduğu için öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden ($\bar{X} = 2,41$) iş bulma olanağının fazla olması nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden ($\bar{X} = 2,44$) aileden gördüğüm teşvik nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden ($\bar{X} = 2,42$) mesleğin toplumda saygın bir yerinin olması nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden ($\bar{X} = 2,15$) sınav puanının bu bölüme yetmesi nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden ($\bar{X} = 2,27$); mesai saatlerinin az olması nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenler ($\bar{X} = 2,75$) mesleğin toplumda saygın bir yerinin olması nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden ($\bar{X} = 2,15$) ve sınav puanının bu bölüme yetmesi nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden ($\bar{X} = 2,27$); çalışma koşullarının rahat olması nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenler ($\bar{X} = 2,57$) mesleğin toplumda saygın bir yerinin olması nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden ($\bar{X} = 2,15$) ve sınav puanının bu bölüme yetmesi nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden ($\bar{X} = 2,27$) daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Genel Öğretim Yetkinliği Boyutunda diğer nedenlerden dolayı öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenler ($\bar{X} = 2,87$), mesai saatlerinin az olması nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenler ($\bar{X} = 2,93$) çalışma koşullarının rahat olması nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenler ($\bar{X} = 2,83$) idealindeki meslek olduğu için öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden ($\bar{X} = 2,64$); mesai saatlerinin az olması nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenler ($\bar{X} = 2,93$) ve çalışma koşullarının rahat olması nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenler ($\bar{X} = 2,83$), mesleğin toplumda saygın bir yerinin olması nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden ($\bar{X} = 2,55$) sınav

puanının bu bölüme yetmesi nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden ($\bar{X}=2,59$) ve çocuklara olan sevgisi nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden ($\bar{X}=2,57$); diğer nedenlerden dolayı öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenler ($\bar{X}=2,87$) mesleğin toplumda saygın bir yerinin olması nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden ($\bar{X}=2,55$) sınav puanının bu bölüme yetmesi nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden ($\bar{X}=2,59$) ve çocuklara olan sevgisi nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden ($\bar{X}=2,57$) daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Ölçek Genelinde diğer nedenlerden dolayı öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenler ($\bar{X}=2,82$) ve çalışma koşullarının rahat olması nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenler ($\bar{X}=2,70$) idealindeki meslek olduğu için öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden ($\bar{X}=2,53$); mesai saatlerinin az olması nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenler ($\bar{X}=2,84$) ve çalışma koşullarının rahat olması nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenler ($\bar{X}=2,70$), mesleğin toplumda saygın bir yerinin olması nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden ($\bar{X}=2,35$) sınav puanının bu bölüme yetmesi nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden ($\bar{X}=2,43$) ve çocuklara olan sevgisi nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden ($\bar{X}=2,46$); diğer nedenlerden dolayı öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenler ($\bar{X}=2,82$) iş bulma olanağının fazla olması nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden ($\bar{X}=2,57$) aileden gördüğüm teşvik nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden ($\bar{X}=2,57$) çocuklara olan sevgisi nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden ($\bar{X}=2,46$) mesleğin toplumda saygın bir yerinin olması nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden ($\bar{X}=2,35$) ve sınav puanının bu bölüme yetmesi nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden ($\bar{X}=2,43$) daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleklerini tercih etme nedenleri ile hem karakter eğitimi yetkinlikleri hem de alt boyutları olan kişisel ve genel öğretim yetkinlikleri arasında ilişki olduğu görülmektedir.

4.3. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Tercihleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan; öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercihleri nasıldır? Sorusu ile ilgili verilerin analizi aşağıda verilmiştir

Tablo 30.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri

Boyut	N	$\bar{X}$	ss
KMT	1079	3.05	,65
ÖMT	1079	4,17	,62
SMT	1079	4,16	,62
Ölçek	1079	3,79	,46

Tablo 30’da görüldüğü gibi öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı tercihlerinin ($\bar{X}=3,79$) ‘Katılıyorum’ aralığında ve yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Konu merkezli tasarım boyutunda Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı tercihlerinin ($\bar{X} = 3,05$) ‘Kararsızım’ aralığında ve orta düzeyde olduğu, öğrenci merkezli tasarım boyutunda Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı tercihlerinin ($\bar{X} = 4,17$) ‘Katılıyorum’ aralığında ve yüksek düzeyde olduğu, sorun merkezli tasarım boyutunda Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı tercihlerinin ($\bar{X} = 4,16$) ‘Katılıyorum’ aralığında ve yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin daha çok öğrenci merkezli tasarım boyutunda Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı tercihlerine ($\bar{X}= 4,17$) sahip oldukları, daha az ise konu merkezli tasarım boyutunda Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı tercihlerine ($\bar{X} = 3,05$) sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Elde edilen verilerin analizleri doğrultusunda öğretmenlerin, öğrenci merkezli eğitim programı tasarım yaklaşım tercihlerinin diğer eğitim programı tasarım yaklaşım tercihleri ve genel eğitim programı tasarım yaklaşım tercihi ortalamalarından daha yüksek olduğu ancak konu tasarımlı eğitim programı yaklaşım tercihlerinin diğer eğitim programı tasarım yaklaşım tercihleri ve genel eğitim programı tasarım yaklaşım tercihleri ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin; toplumun değişmesiyle ortaya çıkan yeni eğitim ihtiyaçlarının giderilebilmesi için geleneksel eğitim

programı yöntemleri yerine çağdaş eğitim programlarını kullanmayı tercih ettikleri söylenebilir.

4.4. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı tercihlerinin cinsiyet durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmış, analiz bulguları ise Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
KMT	Kadın	603	536,47	323493,00	141387,000	,675
	Erkek	476	544,47	259167,00		
ÖMT	Kadın	603	551,06	332289,50	136844,500	,188
	Erkek	476	525,99	250370,50		
SMT	Kadın	603	547,00	329838,00	139296,000	,406
	Erkek	476	531,14	252822,00		
GENEL	Kadın	603	544,58	328384,00	140750,000	,586
	Erkek	476	534,19	254276,00		

Tablo 31’de yer alan öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin cinsiyete göre Mann Whitney-U Testi sonuçları incelendiğinde; ölçek genelinde ($p=.586$, $U=140750,000$) anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Alt boyutlar incelendiğinde; Konu Merkezli Program Tasarımı boyutunda ($p=.675$, $U=141387,000$), Öğrenci Merkezli Program Tasarımı boyutunda ($p=.188$, $U=136844,500$) ve Sorun Merkezli Program Tasarımı boyutunda ($p=.406$, $U=139296,000$) anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bulgulardan hareketle; öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercihlerinin cinsiyete göre farklılaşmamasının nedeni kadın ve erkek öğretmenlerin aynı eğitim sürecinden geçmeleri olarak söylenebilir.

Tablo 32.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Yaş Durumlarına Göre Kruskall Wallis- H Testi Sonuçları

ÖLÇEK	Yaş	N	S.O	sd	$\bar{X}^2$	p
KMT	20-29	92	484,56	3	16,644	,001
	30-39	496	509,20			
	40-49	348	578,13			
	50 ve üstü	143	589,70			
ÖMT	20-29	92	555,52	3	3,866	,276
	30-39	496	556,75			
	40-49	348	524,19			
	50 ve üstü	143	510,38			
SMT	20-29	92	512,19	3	1,301	,729
	30-39	496	548,19			
	40-49	348	533,19			
	50 ve üstü	143	546,08			
GENEL	20-29	92	515,95	3	2,682	,443
	30-39	496	528,01			
	40-49	348	556,24			
	50 ve üstü	143	557,53			

Tablo 32’de yer alan öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin yaş durumları değişkenine göre Kruskall Wallis- H testi sonuçları incelendiğinde; Ölçek genelinde [$\bar{X}^2$ (sd=3, n=1079)=2,682, p=,443>.05], Öğrenci Merkezli Yaşlaşım boyutunda $\bar{X}^2$ (sd=3, n=1079)=3,866, p=,276> .05], Sorun Merkezli Yaklaşım boyutunda $\bar{X}^2$ (sd=3, n=1079) = 1,301, p = ,729> .05] anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Konu Merkezli Yaklaşım boyutunda $\bar{X}^2$ (sd=3, n=1079) = 16,644, p = ,001< .05], anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonunda 40-49 yaş aralığındakiler (S.O.= 228,81) ile 50 ve üstü yaş aralığındakiler (S.O.=127,40) 20-29 yaş aralığındakilerden Konu Merkezli Yaklaşım bağlamında daha olumlu tercih nedenine sahiptir. Dolayısıyla öğretmenlerin yaşları ile konu merkezli eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında ilişki olduğu ancak diğer eğitim programı tasarımı yaklaşım tercihleri ve eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında ilişki olmadığı görülmektedir. Daha ileriki yaşlardaki öğretmenlerin geleneksel eğitim yöntemlerini tercih etme eğilimi gösterdikleri söylenebilir.

Tablo 33.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Eğitim Durumlarına Göre Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları

ÖLÇEK	Eğitim Durumu	N	S.O	sd	$\bar{X}^2$	p
KMT	Lisans	893	541,61	2	5,275	,072
	Lisans	53	614,17			
	Tamamlama/Diğer	133	499,61			
	Yüksek Lisans/Doktora					
ÖMT	Lisans	893	545,56	2	2,079	,354
	Lisans	53	536,86			
	Tamamlama/Diğer	133	503,95			
	Yüksek Lisans/Doktora					
SMT	Lisans	893	545,86	2	3,391	,729
	Lisans	53	556,80			
	Tamamlama/Diğer	133	493,93			
	Yüksek Lisans/Doktora					
GENEL	Lisans	893	545,61	2	8,005	,018
	Lisans	53	604,08			
	Tamamlama/Diğer	133	476,82			
	Yüksek Lisans/Doktora					

Tablo 33’de yer alan öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin eğitim durumları değişkenine göre Kruskal Wallis- H testi sonuçları incelendiğinde; Konu Merkezli Yaklaşım boyutunda [$\bar{X}^2$ (sd=2, n=1079)= 5,275, p= ,072>.05], Öğrenci Merkezli Yaklaşım boyutunda [$\bar{X}^2$ (sd=2, n=1079) = 2,079, p= ,354> .05], Sorun Merkezli Yaklaşım boyutunda [$\bar{X}^2$ (sd=2, n=1079) = 3,391, p = ,729> .05] anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Ölçek genelinde [$\bar{X}^2$ (sd=2, n=1079)=8,005, p= ,018< .05] anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonunda lisans mezunları (S.O.= 545,61) ve lisans tamamlama/diğer mezunlar (S.O.= 604,08) yüksek lisans ve doktora mezunlarından (S.O.=476,82) daha olumlu Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı tercihlerine sahiptir. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim durumları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında ilişki olduğu ancak diğer eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında ilişki olmadığı görülmektedir.

Tablo 34.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Branşlarına Göre
Kruskall Wallis- H Testi Sonuçları

ÖLÇEK	BRANŞ	N	S.O	sd	$\bar{X}^2$	p
KMT	İngilizce öğretmeni	101	508,49	12	13,775	,315
	Fen Bilgisi/Fizik/Kimya/Biyoloji Öğretmeni	85	548,88			
	Sınıf Öğretmeni	277	547,58			
	Okul Öncesi Öğretmeni	74	465,37			
	Müzik Eğitimi Öğretmeni	23	611,26			
	Din K. ve Ahlak B. Öğretmeni	45	649,71			
	Beden Eğitimi Öğretmeni	34	534,97			
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler Öğretmeni	76	509,64			
	Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe Öğretmeni	112	553,16			
	İlköğretim/Ortaöğretim Matematik Öğretmeni	90	536,20			
	Görsel Sanatlar/Teknoloji Tasarım Öğretmeni	52	549,67			
	Rehber Öğretmen	33	510,44			
	Diğer	77	554,19			
ÖMT	İngilizce öğretmeni	101	558,40	12	27,130	,007
	Fen Bilgisi/Fizik/Kimya/Biyoloji Öğretmeni	85	498,33			
	Sınıf Öğretmeni	277	591,02			
	Okul Öncesi Öğretmeni	74	610,07			
	Müzik Eğitimi Öğretmeni	23	532,63			
	Din K. ve Ahlak B. Öğretmeni	45	576,86			
	Beden Eğitimi Öğretmeni	34	558,56			
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler Öğretmeni	76	451,41			
	Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe Öğretmeni	112	485,33			
	İlköğretim/Ortaöğretim Matematik Öğretmeni	90	503,19			
	Görsel Sanatlar/Teknoloji Tasarım Öğretmeni	52	480,95			
	Rehber Öğretmen	33	566,50			
	Diğer	77	521,96			
SMT	İngilizce öğretmeni	101	525,65	12	17,853	,120
	Fen Bilgisi/Fizik/Kimya/Biyoloji Öğretmeni	85	516,65			
	Sınıf Öğretmeni	277	597,10			
	Okul Öncesi Öğretmeni	74	503,84			
	Müzik Eğitimi Öğretmeni	23	604,37			
	Din K. ve Ahlak B. Öğretmeni	45	523,97			
	Beden Eğitimi Öğretmeni	34	539,78			
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler Öğretmeni	76	486,82			
	Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe Öğretmeni	112	516,33			
	İlköğretim/Ortaöğretim Matematik Öğretmeni	90	550,67			
	Görsel Sanatlar/Teknoloji Tasarım Öğretmeni	52	519,39			
	Rehber Öğretmen	33	557,47			
	Diğer	77	485,04			
GENEL	İngilizce öğretmeni	101	521,65	12	21,519	,043
	Fen Bilgisi/Fizik/Kimya/Biyoloji Öğretmeni	85	513,73			
	Sınıf Öğretmeni	277	596,79			
	Okul Öncesi Öğretmeni	74	506,68			
	Müzik Eğitimi Öğretmeni	23	589,83			
	Din K. ve Ahlak B. Öğretmeni	45	617,04			
	Beden Eğitimi Öğretmeni	34	547,25			
	Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler Öğretmeni	76	459,88			
	Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe Öğretmeni	112	516,29			
	İlköğretim/Ortaöğretim Matematik Öğretmeni	90	526,70			
	Görsel Sanatlar/Teknoloji Tasarım Öğretmeni	52	502,90			
	Rehber Öğretmen	33	536,91			
	Diğer	77	513,19			

Tablo 34'te yer alan öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin branş değişkenine göre Kruskal Wallis- H testi sonuçları incelendiğinde, Konu Merkezli Yaklaşım Boyutunda [$\bar{X}^2$ (sd=2, n=1079) =13,775, p= ,315>.05], Sorun Merkezli Yaklaşım boyutunda [$\bar{X}^2$ (sd=2, n=1079)=17,853, p=,120>.05] anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Öğrenci Merkezli Yaklaşım boyutunda [$\bar{X}^2$ (sd=2, n=1079)=27,130, p =,007< .05], Ölçek genelinde [$\bar{X}^2$ (sd=2, n=1079) = 21,519, p = ,043< .05] anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Öğrenci Merkezli Yaklaşım boyutunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonunda İngilizce Öğretmenleri (SO: 558,40) Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinden (SO: 451,41), Fen Bilgisi/Fizik/Kimya/Biyoloji Öğretmenleri (S.O.: 498,33) Sınıf Öğretmenlerinden (SO: 548,88) ve Okul Öncesi Öğretmenlerinden (SO: 465,37); Sınıf Öğretmenleri (SO: 591,02) Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinden (SO: 451,41), Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe Öğretmenlerinden (SO: 485,33), İlköğretim/Ortaöğretim Matematik Öğretmenlerinden (SO:503,19), Görsel Sanatlar/Teknoloji Tasarım Öğretmenlerinden (SO:480,95); Görsel Sanatlar/Teknoloji Tasarım Öğretmenleri (SO:480,95) Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe Öğretmenleri (SO: 485,33) ve İlköğretim/Ortaöğretim Matematik Öğretmenleri (SO:503,19) Okul Öncesi Öğretmenlerinden (SO: 465,37); Din K. ve Ahlak B. Öğretmenleri (SO:576,86) Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinden (SO: 451,41), rehber öğretmenler (SO:536,91) Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinden (SO: 451,41) daha olumlu Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı tercihlerine sahiptir.

Ölçek genelinde Sınıf Öğretmenleri (S.O.:596,79) İngilizce Öğretmenlerinden (SO:521,55), Fen Bilgisi/Fizik/Kimya/Biyoloji Öğretmenlerinden (SO:513,73), Okul Öncesi Öğretmenlerinden (SO:506,68), Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinden (SO: 459,88), Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe Öğretmenlerinden (SO:516,29) ve İlköğretim/Ortaöğretim Matematik Öğretmenlerinden (SO:526,70); Din K. ve Ahlak B. Öğretmenleri (SO:617,04) Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinden (SO: 459,88) daha olumlu Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı tercihlerine sahiptir. Dolayısıyla öğretmenlerin branşları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve öğrenci eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri

arasında ilişki olduğu ancak diğer eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında ilişki olmadığı görülmektedir.

Tablo 35.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Büyüdükleri Yer Değişkenine Göre Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları

ÖLÇEK	Büyüdüğü Yer	N	S.O	sd	$\bar{X}^2$	p
KMT	Büyükşehir	115	519,92	3	1,189	,756
	Şehir	472	550,58			
	İlçe	332	535,71			
	Kasaba/Köy	160	532,13			
ÖMT	Büyükşehir	115	560,39	3	3,758	,289
	Şehir	472	543,08			
	İlçe	332	548,89			
	Kasaba/Köy	160	497,81			
SMT	Büyükşehir	115	555,02	3	1,620	,655
	Şehir	472	548,96			
	İlçe	332	532,39			
	Kasaba/Köy	160	518,56			
GENEL	Büyükşehir	115	543,94	3	1,888	,596
	Şehir	472	549,84			
	İlçe	332	538,65			
	Kasaba/Köy	160	510,94			

Tablo 35’de yer alan öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin büyüdüğü yer değişkenine göre Kruskal Wallis- H testi sonuçları incelendiğinde; Ölçek genelinde [$\bar{X}^2$ (sd=3, n=1079) =1,888, p=,596>.05], Konu Merkezli Yaklaşım boyutunda $\bar{X}^2$ (sd=3, n=1079)=1,1189, p= ,756> .05], Öğrenci Merkezli Yaklaşım boyutunda $\bar{X}^2$ (sd=3, n=1079) = 3,758, p= ,289> .05], Sorun Merkezli Yaklaşım boyutunda $\bar{X}^2$ (sd=3, n=1079) = 1,620, p = ,655> .05] anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin büyüdüğü yerleşim yeri ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve diğer eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında ilişki olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin farklı yerleşim yerlerinde büyümüş olmalarının eğitim programı tasarım tercihlerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 36.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Lise Mezuniyet Değişkenine Göre Kruskall Wallis- H Testi Sonuçları

ÖLÇEK	Lise Mezuniyet	N	S.O	sd	$\bar{X}^2$	p
KMT	Genel Lise	403	574,03	6	23,089	,001
	Y.dilağırlıklı/Süper Lise	131	491,15			
	İmam Hatip Lisesi	93	622,39			
	Meslek/Güzel Sanatlar/Diğer Lise	126	530,92			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	130	525,64			
	Anadolu Lisesi	183	474,36			
	Fen Lisesi	13	543,35			
ÖMT	Genel Lise	403	553,69	6	3,830	,700
	Y.dilağırlıklı/Süper Lise	131	541,39			
	İmam Hatip Lisesi	93	544,57			
	Meslek/Güzel Sanatlar/Diğer Lise	126	541,04			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	130	492,81			
	Anadolu Lisesi	183	540,40			
	Fen Lisesi	13	525,08			
SMT	Genel Lise	403	561,23	6	6,919	,328
	Y.dilağırlıklı/Süper Lise	131	556,88			
	İmam Hatip Lisesi	93	564,17			
	Meslek/Güzel Sanatlar/Diğer Lise	126	508,75			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	130	513,25			
	Anadolu Lisesi	183	514,10			
	Fen Lisesi	13	473,73			
GENEL	Genel Lise	403	573,29	6	17,064	,009
	Y.dilağırlıklı/Süper Lise	131	525,91			
	İmam Hatip Lisesi	93	605,52			
	Meslek/Güzel Sanatlar/Diğer Lise	126	520,96			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	130	502,74			
	Anadolu Lisesi	183	485,65			
	Fen Lisesi	13	503,58			

Tablo 36’da yer alan öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin lise mezuniyet değişkenine göre Kruskall Wallis- H testi sonuçları incelendiğinde; Öğrenci Merkezli Yaşlaşım boyutunda [$\bar{X}^2$ (sd=6, n=1079)=3,830, p=,700>.05], Sorun Merkezli Yaklaşım boyutunda [$\bar{X}^2$ (sd=6, n=1079)= 6,919, p=,328>.05] anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Konu Merkezli Yaklaşım Boyutunda [$\bar{X}^2$ (sd=6, n=1079)=23,089, p=,001<.05] ve ölçek genelinde [$\bar{X}^2$ (sd=6, n=1079) = 17,064, p = ,009< .05] anlamlı farklılık görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Buna göre Konu Merkezli Yaklaşım boyutunda genel lise mezunları (SO:574,03) YDilALİse/Süper Lise mezunlarından (SO:491,15), Anadolu lisesi mezunlarından (SO:474,36), İmam Hatip Lisesi Mezunları (SO:622,39)

YDilALİse/Süper Lise mezunlarından (SO:491,15), Meslek Lisesi/Güzel Sanatlar/Diğer Lise mezunlarından (SO:530,92), Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarından (SO:525,65) ve Anadolu lisesi mezunlarından (SO:474,36) daha olumlu Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı tercihlerine sahiptir.

Ölçek genelinde genel lise mezunları (SO:573,29) Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarından (SO:502,74) ve Anadolu lisesi mezunlarından (SO:485,65); İmam Hatip Lisesi Mezunları (SO:605,52) Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarından (SO:485,65) ve Anadolu lisesi mezunlarından (SO:485,65) daha olumlu Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı tercihlerine sahiptir. Dolayısıyla öğretmenlerin mezun oldukları lise türleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve konu merkezli eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında ilişki olduğu ancak diğer eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında ilişki olmadığı görülmektedir. Bu ilişkinin de genel lise öğretmenlerinin lehine olup hitap ettikleri öğrenci profilinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 37.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Görev Yaptıkları Kurum Değişkenine Göre Kruskall Wallis- H Testi Sonuçları

ÖLÇEK	Görev Kurumu	N	S.O	sd	$\bar{X}^2$	p
KMT	Okulöncesi	51	439,91	3	7,811	,050
	İlkokul	358	534,72			
	Ortaokul	371	536,45			
	Lise	299	567,80			
ÖMT	Okulöncesi	51	569,81	3	20,376	,000
	İlkokul	358	585,07			
	Ortaokul	371	543,33			
	Lise	299	476,82			
SMT	Okulöncesi	51	506,11	3	12,623	,000
	İlkokul	358	573,48			
	Ortaokul	371	551,65			
	Lise	299	491,25			
GENEL	Okulöncesi	51	477,36	3	10,378	,000
	İlkokul	358	576,08			
	Ortaokul	371	540,99			
	Lise	299	506,25			

Tablo 37’de yer alan öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin görev yaptıkları kurum değişkenine göre Kruskall Wallis- H testi sonuçları incelendiğinde; Konu Merkezli Yaklaşım boyutunda [$\bar{X}^2$ (sd=3, n=1079)

=7,811, $p = ,049 < .05$] Öğrenci Merkezli Yaklaşım boyutunda [$\bar{X}^2(sd=3, n=1079)=20,376, p = ,000 < .05$], Sorun Merkezli Yaklaşım boyutunda [$\bar{X}^2 (sd=3, n=1079)=12,623, p = ,000 < .05$] ve ölçek genelinde [$\bar{X}^2 (sd=3, n=1079) = 10,378, p = ,000 < .05$] anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Buna göre Konu Merkezli Yaklaşım boyutunda ilkokulda görev yapan öğretmenler (SO: 534,72) , ortaokulda görev yapan öğretmenler (SO: 536,45) ve lisede görev yapan öğretmenler (SO: 567,80) okul öncesinde görev yapan öğretmenlerden (SO:439,91) daha olumlu Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı tercihlerine sahiptir. Öğrenci Merkezli Yaklaşım boyutunda ilkokulda görev yapan öğretmenler (SO:585,07) lisede görev yapan öğretmenlerden (SO:476,82); ortaokulda görev yapan öğretmenler (SO:543,33) lisede görev yapan öğretmenlerden (SO:476,82) daha olumlu Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı tercihlerine sahiptir. Sorun Merkezli Yaklaşım boyutunda ilkokulda görev yapan öğretmenler (SO:573,48) lisede görev yapan öğretmenlerden (SO:491,25); ortaokulda görev yapan öğretmenler (SO:551,65) lisede görev yapan öğretmenlerden (SO:491,25) daha olumlu Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı tercihlerine sahiptir. Ölçek genelinde ilkokulda görev yapan öğretmenler (SO: 576,08) okul öncesinde görev yapan öğretmenlerden (SO:477,36); ilkokulda görev yapan öğretmenler (SO: 576,08) lisede görev yapan öğretmenlerden (SO:506,25) daha olumlu Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı tercihlerine sahiptir. Dolayısıyla öğretmenlerin görev yaptıkları kurum ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve diğer eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 38.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Mezun Oldukları Yükseköğretim/Fakülte Değişkenine Göre Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları

ÖLÇEK	Yükseköğretim/Fakülte Mezuniyet	N	S.O	sd	$\bar{X}^2$	p
KMT	Eğitim Fakültesi	811	529,64	3	5,146	,161
	Eğitim Enstitüsü	90	557,17			
	Fen Edebiyat	111	558,29			
	Diğer	67	612,04			
ÖMT	Eğitim Fakültesi	811	542,09	3	,741	,863
	Eğitim Enstitüsü	90	517,30			
	Fen Edebiyat	111	533,48			
	Diğer	67	555,94			

SMT	Eğitim Fakültesi	811	539,48	3	,503	,918
	Eğitim Enstitüsü	90	543,84			
	Fen Edebiyat	111	553,06			
	Diğer	67	519,49			
GENEL	Eğitim Fakültesi	811	532,51	3	1,932	,587
	Eğitim Enstitüsü	90	563,04			
	Fen Edebiyat	111	558,66			
	Diğer	67	568,79			

Tablo 38’de yer alan öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin mezun oldukları yükseköğretim/fakülte değişkenine göre Kruskal Wallis- H testi sonuçları incelendiğinde; Konu Merkezli Yaklaşım boyutunda [$\bar{X}^2$ (sd=3, n=1079) = 5,146, p = ,161> .05] Öğrenci Merkezli Yaklaşım boyutunda [$\bar{X}^2$ (sd=3, n=1079) = ,741, p = ,863> .05], Sorun Merkezli Yaklaşım boyutunda [$\bar{X}^2$ (sd=3, n=1079) = ,503, p = ,918> .05] ve ölçek genelinde [$\bar{X}^2$ (sd=3, n=1079) = 1,932, p = ,587> .05] anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin mezun olunan fakülte ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve diğer eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında ilişki olmadığı görülmektedir.

Tablo 39.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Görev Yeri Memnuniyet Değişkenine Göre Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları

ÖLÇEK	Görev Yeri Memnuniyet	N	S.O	sd	$\bar{X}^2$	p
KMT	Evet	860	543,76	2	1,345	,510
	Kısmen	189	518,09			
	Hayır	30	570,23			
ÖMT	Evet	860	542,03	2	,943	,624
	Kısmen	189	524,71			
	Hayır	30	578,07			
SMT	Evet	860	544,45	2	1,012	,603
	Kısmen	189	519,34			
	Hayır	30	542,45			
GENEL	Evet	860	545,73	2	2,514	,284
	Kısmen	189	508,78			
	Hayır	30	572,35			

Tablo 39’da yer alan öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin görev yeri memnuniyet değişkenine göre Kruskal Wallis- H testi sonuçları incelendiğinde; Konu Merkezli Yaklaşım boyutunda [$\bar{X}^2$ (sd=3, n=1079)=1,345, p=,510> .05] Öğrenci Merkezli Yaklaşım boyutunda [$\bar{X}^2$ (sd=3,

$n=1079) = ,943$, $p = ,623 > .05]$, Sorun Merkezli Yaklaşım boyutunda [$\bar{X}^2$ (sd=3, $n=1079) = 1,012$, $p=,603 > .05]$ ve ölçek genelinde [$\bar{X}^2$ (sd=3, $n=1079) = 2,514$, $p = ,284 > .05]$ anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin görev yeri memnuniyetleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve diğer eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında ilişki olmadığı görülmektedir.

Tablo 40.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Mesleği Tercih Nedenleri Değişkenine Göre Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları

ÖLÇEK	Tercih Nedeni	N	S.O	sd	$\bar{X}^2$	p
KMT	İdealimdeki Meslek	543	536,17	8	3,302	,914
	İş Bulma Olanının Fazla Olması	85	538,10			
	Mesai Saatlerinin Az Olması	15	644,90			
	Çalışma Koşullarının Rahat Olması	58	544,57			
	Aileden Gördüğüm Teşvik	87	519,87			
	Çocuklara Olan Sevgim	79	540,70			
	Mesleğin Toplumda Saygın Bir Yerinin Olması	32	598,53			
	Sınav Puanımın Bu Bölüme Yetmesi	131	540,95			
	Diğer	49	542,10			
ÖMT	İdealimdeki Meslek	543	527,31	8	10,038	,262
	İş Bulma Olanının Fazla Olması	85	551,01			
	Mesai Saatlerinin Az Olması	15	683,70			
	Çalışma Koşullarının Rahat Olması	58	598,85			
	Aileden Gördüğüm Teşvik	87	498,04			
	Çocuklara Olan Sevgim	79	577,78			
	Mesleğin Toplumda Saygın Bir Yerinin Olması	32	557,44			
	Sınav Puanımın Bu Bölüme Yetmesi	131	556,03			
	Diğer	49	507,19			
SMT	İdealimdeki Meslek	543	533,94	8	4,128	,845
	İş Bulma Olanının Fazla Olması	85	527,82			
	Mesai Saatlerinin Az Olması	15	575,40			
	Çalışma Koşullarının Rahat Olması	58	557,42			
	Aileden Gördüğüm Teşvik	87	509,72			
	Çocuklara Olan Sevgim	79	551,65			
	Mesleğin Toplumda Saygın Bir Yerinin Olması	32	557,61			
	Sınav Puanımın Bu Bölüme Yetmesi	131	579,15			
	Diğer	49	515,64			
GENEL	İdealimdeki Meslek	543	532,05	8	9,026	,340
	İş Bulma Olanının Fazla Olması	85	537,26			
	Mesai Saatlerinin Az Olması	15	678,47			
	Çalışma Koşullarının Rahat Olması	58	557,31			
	Aileden Gördüğüm Teşvik	87	491,39			
	Çocuklara Olan Sevgim	79	561,26			
	Mesleğin Toplumda Saygın Bir Yerinin Olması	32	604,89			
	Sınav Puanımın Bu Bölüme Yetmesi	131	567,78			
	Diğer	49	505,38			

Tablo 40’da yer alan öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin mesleği tercih etme nedenleri değişkenine göre Kruskal Wallis- H testi sonuçları incelendiğinde; Konu Merkezli Yaklaşım boyutunda [$\bar{X}^2$ (sd=8, n=1079) = 3,302, p = ,914> .05] Öğrenci Merkezli Yaklaşım boyutunda [$\bar{X}^2$ (sd=8, n=1079) = 10,038, p = ,262> .05], Sorun Merkezli Yaklaşım boyutunda [$\bar{X}^2$ (sd=8, n=1079) = 4,128, p = ,845> .05] ve ölçek genelinde [$\bar{X}^2$ (sd=8, n=1079) = 9,026, p = ,340> .05] anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleği tercih etme nedenleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve diğer eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında ilişki olmadığı görülmektedir.

4.5. Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlikleri ile Eğitim Programı Tasarım Tercih Düzeyleri Arasındaki İlişki

Tablo 41.

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlikleri ile Eğitim Programı Tasarım Tercih Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Korelasyon Analizi

Boyut Spearman’s Rho		KEYİS	KOYKEYİS	GOYKEYİS
EPTYT	Correlation Coefficient	-,150**	-,152**	-,117**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	1079	1079	1079
KMT	Correlation Coefficient	,066*	,071*	,039
	Sig. (2-tailed)	,030	,020	,197
	N	1079	1079	1079
ÖMT	Correlation Coefficient	-,200**	-,205**	-,148**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	1079	1079	1079
SMT	Correlation Coefficient	-,199**	-,210**	-,144**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	1079	1079	1079

Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlikleri ile Eğitim Programı Tasarım Tercih Düzeyleri arasında negatif yönlü düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-,150$; $p<.01$). Bu değer dikkate alındığında, öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlikleri olumlu yönde arttıkça, Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri olumsuz yönde azaldığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı

($r^2=.02$) dikkate alındığında ise, araştırmanın yapıldığı grubun Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerindeki toplam değişkenliğin (varyansın) %02'sinin, onların Karakter Eğitimi Yetkinliklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Ölçeklerin birbiriyle ilişkili alt boyutları incelendiğinde en yüksek ilişkinin KOYKEYİS ile KONUEPTY arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.071$; $p<.01$) görülmektedir. Dolayısıyla bu değer dikkate alındığında, öğretmenlerin KOYKEYİS düzeyleri arttıkça, KONUEPTY tercihlerinin de olumlu anlamda arttığı söylenebilir. Ölçeklerin birbiriyle ilişkili alt boyutları incelendiğinde en düşük ilişkinin ise KOYKEYİS ile SORUNEPTYT arasında negatif yönlü düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=-.210$; $p<.01$) görülmektedir. Dolayısıyla bu değer dikkate alındığında, öğretmenlerin KOYKEYİS düzeyleri arttıkça, SORUNEPTYT tercihlerinin de olumsuz anlamda azaldığı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma problemi ve alt problemlerine ilişkin elde edilen sonuçlar, sonuçlara yönelik tartışma ve öneriler bulunmaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri ile ilgili sonuçlar ve tartışmalar. Karakter eğitimi yetkinliği ile ilgili sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliğini belirlemeye yönelik yapılan araştırmanın bulguları incelendiğinde; kişisel öğretim yetkinliği boyutunda ve karakter eğitimi yetkinlikleri ölçek geneline düşük düzeyde katılım gösterdikleri, genel öğretim yetkinliği boyutunda ise orta düzeyde katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerinin orta ve düşük düzeyde olmasının sebebi mesleklerine yönelik motivasyonlarının düşük olmasının bir göstergesi olabilir. Yine öğretmenlerin aynı anda birden fazla sorumluluğa sahip olmaları ve yoğun iş temposu altında çalışmalarının da karakter eğitimi yetkinliğini olumsuz etkilediği söylenebilir. Avcı (2011), Dönmez ve Avcı (2011), Yüksel (2012), Kılınç Bozkurt (2019) ve Köçer (2019) tarafından yapılmış çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bu durumda alanyazında karakter eğitimi yetkinliği konusunda görüş birliği bulunmadığı söylenebilir.

2. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri cinsiyete göre incelendiğinde; kişisel öğretim ve genel öğretim yetkinliği boyutlarında ve ölçek genelinde anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Görüldüğü üzere cinsiyet faktörünün karakter eğitimi yetkinliğini etkilemediği söylenebilir. Alanyazında bu sonuca benzer sonuçların elde edildiği çalışmalar yer almaktadır. Örneğin; Demirel (2009), Avcı (2011), Dönmez ve Avcı (2011), Yüksel (2012), Emen (2017), Karsantık ve

Özgenel (2018), Ata ve Şahin (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da cinsiyetler arası fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetinin karakter eğitimi yetkinliği bakımından farklılık göstermemesi; olumlu karakter yapısına sahip öğrencilerin toplumun gelişimine katkı sağlayacağı ve bunun istendik bir durum olması ile açıklanabilir. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerini etkileyen düşünce ve tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmaması mesleki yaşamlarının şekillenmesinde rol oynamadığı anlamına gelmektedir. Bunun yanı sıra Kılıç Bozkurt (2019) ve Bozkurt (2019) tarafından yapılmış çalışmalar incelendiğinde kadın öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. İncelenen çalışmalardan da anlaşıldığı gibi öğretmenlerin cinsiyetinin karakter eğitimi yetkinliğini etkileyip etkilemediği konusunda görüş birliği bulunmadığı söylenebilir. Araştırma sonuçlarında görülen bu farklılıkların daha net olabilmesi için öğretmenlerle yapılan çalışmalar artırılmalıdır. Örneklem gruplarının farklılığı, büyüklüğü, demografik yapısı da bu farklılıkların oluşmasında etkili olmuş olabilir.

3. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerinin yaşa göre dağılımı incelendiğinde; genel öğretim yetkinliği boyutunda anlamlı farklılık olmadığı ancak ölçek genelinde ve kişisel öğretim yetkinliği boyutunda anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek genelinde ve kişisel öğretim yetkinliği boyutunda 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin; 40-49 yaş aralığındaki ve 50 yaş ve üstü öğretmenlerden daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin yaş aldıkça karakter eğitimi yetkinliklerinin azalması; öğrencilerle aralarındaki yaş farkının artmasının fikir ayrılığı yaşama ihtimalini doğurması olarak yorumlanabilir. 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin; 40-49 yaş aralığındaki ve 50 yaş ve üstü öğretmenlerden daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahip olmasının bir diğer nedeni olarak öğretmenlerin yaş ilerledikçe meslekte daha çok yıprandıkları ve bunun da karakter eğitimi yetkinliğine yansıdığı söylenebilir. Özbey, Türkoğlu ve Büyüktanır Buldur (2014), Kılınç Bozkurt (2019), Bozkurt (2019), Dönmez ve Avcı (2011) tarafından yapılan çalışmalarda 51-60 yaş aralığındaki öğretmenler diğer yaş grubundaki öğretmenlerden daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahipken, Karsantık ve Özgenel (2018), Arslan (2019), Bakır (2021), tarafından yapılan çalışmalarda yaş grupları arasında anlamlı farka

rastlanmamıştır. Bu sonuçlar yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. İncelenen araştırmalardan anlaşıldığı gibi öğretmenlerin yaşlarının karakter eğitimi yetkinliğini etkileyip etkilemediği konusunda görüş birliği bulunmadığı söylenebilir.

4. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri eğitim durumlarına göre incelendiğinde; kişisel öğretim yetkinliği boyutunda anlamlı farklılık olmadığı; ölçek genelinde ve genel öğretim yetkinliği boyutunda anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek genelinde ve genel öğretim yetkinliği boyutunda yüksek lisans/doktora mezunu öğretmenlerin, lisans tamamlama/diğer mezunu öğretmenlerden daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahip oldukları görülmüştür. Bu durum, eğitim düzeyinin artmasının karakter eğitimi yetkinliğini geliştirdiği yönünde yorumlanabilir. Diğer taraftan eğitim tanımlarından da anlaşıldığı gibi bireyin kendisini geliştirmesi ancak eğitim ile mümkündür. Bundan dolayı eğitim düzeyinin artması karakter eğitimi yetkinliğini olumlu etkilediğini göstermektedir. Avcı (2011), Dönmez ve Avcı (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da lisansüstü eğitim almış öğretmenler, lisans mezunu öğretmenlerden daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahiptir. Bunun yanı sıra Demirel (2009), Yüksel (2012), Karsantık ve Özgenel (2018), Ata ve Şahin (2020) ve Ata (2020) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin eğitim durumları ile karakter eğitimi yetkinliği arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. İncelenen araştırmalardan anlaşıldığı gibi öğretmenlerin eğitim durumlarının karakter eğitimi yetkinliğini etkileyip etkilemediği konusunda görüş birliği bulunmadığı söylenebilir.

5. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri branşa göre incelendiğinde; kişisel öğretim yetkinliği boyutunda, genel öğretim yetkinliği boyutunda ve ölçek genelinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin branşlarının karakter eğitimi yetkinliklerini etkilediği söylenebilir. Kişisel öğretim yetkinliği boyutunda; Müzik öğretmenleri ve Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler Öğretmenleri İngilizce öğretmenlerinden; Fen Bilgisi/Fizik/Kimya/Biyoloji Öğretmenleri, Okul Öncesi Öğretmenlerinden ve diğer branşlardan; Müzik Eğitimi, Din K. ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi, Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe ve

İlköğretim/Ortaöğretim Matematik öğretmenleri okul öncesi öğretmenlerinden; Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler, İlköğretim/Ortaöğretim Matematik ve Görsel Sanatlar/Teknoloji Tasarım Öğretmenleri sınıf öğretmenlerinden daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahiptir.

Genel öğretim yetkinliği boyutunda Fen Bilgisi/Fizik/Kimya/Biyoloji öğretmenleri, Müzik Eğitimi, Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler, İlköğretim/Ortaöğretim Matematik ve Görsel Sanatlar/Teknoloji Tasarım öğretmenleri, Sınıf öğretmenlerinden ve Okul Öncesi öğretmenlerinden; Müzik Eğitimi ve Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler öğretmenleri diğer branşlardan genel öğretim yetkinliği bağlamında daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahiptir.

Ölçek genelinde Müzik Eğitimi, Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler öğretmenleri İngilizce, Sınıf ve Okul Öncesi öğretmenlerinden; Fen Bilgisi/Fizik/Kimya/Biyoloji öğretmenleri, Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenlerinden; İlköğretim/Ortaöğretim Matematik ve Görsel Sanatlar/Teknoloji Tasarım öğretmenleri sınıf öğretmenlerinden; Din K. ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe ve İlköğretim/Ortaöğretim Matematik öğretmenleri, Okul Öncesi öğretmenlerinden daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahiptir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinliklerinin düşük olması bölümlerin atamasının diğer bölümlere nazaran daha çok olması sebebiyle bu bölümleri istemeden tercih etmelerinden kaynaklanabilir. Öte yandan Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinliklerinin düşük olması bu branş öğretmenlerinin küçük yaş grupları ile çalışmalarının sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yüksel (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin branşlarının karakter eğitimi yetkinliklerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, Sınıf Öğretmenleri; İngilizce ve diğer branşlardan, Rehber Öğretmenler; Fen Bilgisi, İngilizce Öğretmenliği ve diğer branşlardan daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahiptir.

6. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri büyüdüğü yere göre incelendiğinde; genel öğretim yetkinliği boyutunda anlamlı farklılık olmadığı kişisel öğretim yetkinliği boyutunda ve ölçek genelinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kişisel öğretim yetkinliği boyutunda büyükşehirde, ilçede ve

kasaba/köyde büyüyen öğretmenler, şehirde büyüyen öğretmenlerden daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahiptir. Ölçek genelinde büyükşehirde ve ilçede büyüyen öğretmenler, şehirde büyüyen öğretmenlerden daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahiptir. Yani büyüdükleri yerin karakter eğitimi yetkinliğine coğrafi konumu, gelenekleri, ideolojileri, iklimi ve nüfus sayısı gibi etkenlerin öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerini etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bu durumda öğretmenlerin büyüdükleri yerleşim yerinin karakter eğitimi yetkinliklerini etkilediği söylenebilir. Alanyazında bu değişkeni inceleyen bir çalışmaya rastlanmadığından karşılaştırmaya yer verilememiştir.

7. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri mezun oldukları lise türüne göre incelendiğinde; kişisel öğretim yetkinliği boyutunda, genel öğretim yetkinliği boyutunda ve ölçek genelinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kişisel öğretim yetkinliği boyutunda yabancı dil ağırlıklı/süper lise, Anadolu lisesi ve fen lisesi mezunları genel lise mezunlarından; yabancı dil ağırlıklı/süper lise ve fen lisesi mezunları, Anadolu öğretmen lisesi mezunlarından; fen lisesi ve meslek lisesi/güzel sanatlar/diğer lise mezunları, imam hatip lisesi mezunlarından kişisel öğretim yetkinliği bağlamında daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahiptir.

Genel öğretim yetkinliği boyutunda yabancı dil ağırlıklı /süper lise, Anadolu lisesi ve fen lisesi mezunları, genel lise mezunlarından; fen lisesi mezunları, yabancı dil ağırlıklı /süper lise mezunlarından; Anadolu lisesi ve fen lisesi mezunları, imam hatip lisesi ve Anadolu öğretmen lisesi mezunlarından; fen lisesi mezunları, meslek lisesi/güzel sanatlar/diğer lise mezunlarından genel öğretim yetkinliği bağlamında daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahiptir.

Ölçek genelinde yabancı dil ağırlıklı/süper Lise, Anadolu Lisesi ve fen lisesi mezunları genel lise mezunlarından; yabancı dil ağırlıklı /süper lise ve fen lisesi mezunları, Anadolu öğretmen lisesi mezunlarından; Anadolu lisesi ve fen lisesi mezunları imam hatip lisesi ve Anadolu öğretmen lisesi mezunlarından daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahiptir. Bu durumda öğretmenlerin mezun oldukları lise türünün karakter eğitimi yetkinliklerini etkilediği söylenebilir. Alanyazında bu değişkeni inceleyen bir çalışma bulunamadığı için bu sonuçla ilgili sadece yorumlama yapılmıştır.

8. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri görev yaptıkları eğitim kurumuna göre incelendiğinde; kişisel öğretim yetkinliği boyutunda, genel öğretim yetkinliği boyutunda ve ölçek genelinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kişisel öğretim yetkinliği, genel öğretim yetkinliği boyutunda ve ölçek genelinde; ilkokulda ve lisede görev yapan öğretmenler, okul öncesinde görev yapan öğretmenlerden; lisede görev yapan öğretmenler, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerden daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahiptir. Dolayısıyla öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumu ile hem karakter eğitimi yetkinlikleri hem de kişisel ve genel öğretim yetkinlikleri arasında ilişki olduğu görülmektedir. Lise öğrencilerinin; toplumun kurallarına karşı gelme, kendi bireysel duruşlarını ve kimlik kazanma davranışlarını sergileme döneminde çatışma yaşama ihtimalleri artmaktadır. Bu yüzden lisede görev yapan öğretmenlerin ölçek geneli ve alt boyutlarda daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahip olması, ergenlik dönemine gelmiş öğrencilerin çatışmalarını çözebilmelerine, toplumdan kendini soyutlamamalarına ve kurallarla uyum içinde yaşamalarına destek olmak istemeleriyle açıklanabilir. Alanyazında bu değişkeni inceleyen bir çalışma bulunamadığı için bu sonuçla ilgili sadece yorumlama yapılmıştır.

9. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerinin mezun oldukları yükseköğretim/fakülteye göre incelendiğinde; kişisel öğretim yetkinliği boyutunda, genel öğretim yetkinliği boyutunda ve ölçek genelinde anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin mezun oldukları fakülte/yükseköğretim kurumları ile hem karakter eğitimi yetkinlikleri hem de kişisel ve genel öğretim yetkinlikleri arasında ilişki olmadığı görülmektedir. Alanyazında bu bulguları destekleyen araştırmalar mevcuttur. Karsantık ve Özgenel (2018), Bozkurt (2019) ve Kılınç Bozkurt (2019) tarafından yapılmış çalışmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Karakter eğitimi yetkinliğinin her öğretmende bulunması gereken bir donanım olduğu kabul edildiğinde mezun olunan yükseköğretim/fakülteye göre anlamlı fark olmaması kabul edilebilir bir durum olabilir.

10. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri görev yeri memnuniyetine göre incelendiğinde; kişisel öğretim yetkinliği boyutunda, genel öğretim yetkinliği

boyutunda ve ölçek genelinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kişisel öğretim yetkinliği boyutunda, genel öğretim yetkinliği boyutunda ve ölçek genelinde görev yerinden kısmen memnun olan ve görev yerinden memnun olmayan öğretmenler görev yerinden memnun olan öğretmenlerden daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahiptir. Dolayısıyla öğretmenlerin görev yerlerinden memnuniyetleri ile hem karakter eğitimi yetkinlikleri hem de kişisel ve genel öğretim yetkinlikleri arasında ilişki olduğu görülmektedir. Bu durum görev yerinden memnun olmayan öğretmenlerin bir şeyleri değiştirmek isteyip değiştirememeleri, memnun olan öğretmenlerin ise ortamlarını değiştirme gereksinimi duymayacak güzel şartlarda görev yapıyor olmaları ile açıklanabilir. Alanyazında bu değişkeni inceleyen bir çalışma bulunamadığı için bu sonuçla ilgili sadece yorumlama yapılmıştır.

11. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine göre incelendiğinde; kişisel öğretim yetkinliği boyutunda, genel öğretim yetkinliği boyutunda ve ölçek genelinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kişisel öğretim yetkinliği boyutunda diğer nedenlerden dolayı öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenler, idealindeki meslek olduğu için, iş bulma olanağının fazla olması, aileden gördüğü teşvik, mesleğin toplumda saygın bir yerinin olması ve sınav puanının bu bölüme yetmesi nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden; mesai saatlerinin az olması nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenler, mesleğin toplumda saygın bir yerinin olması ve sınav puanının bu bölüme yetmesi nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden; çalışma koşullarının rahat olması nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenler, mesleğin toplumda saygın bir yerinin olması ve sınav puanının bu bölüme yetmesi nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahiptir.

Genel öğretim yetkinliği boyutunda; diğer nedenlerden dolayı, mesai saatlerinin az olması, ve çalışma koşullarının rahat olması nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenler, idealindeki meslek olduğu için öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden; mesai saatlerinin az olması ve çalışma koşullarının rahat olması nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenler, mesleğin

toplumda saygın bir yerinin olması, sınav puanının bu bölüme yetmesi ve çocuklara olan sevgisi nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden; diğer nedenlerden dolayı öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenler, mesleğin toplumda saygın bir yerinin olması, sınav puanının bu bölüme yetmesi ve çocuklara olan sevgisi nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahiptir.

Ölçek genelinde diğer nedenlerden dolayı ve çalışma koşullarının rahat olması nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenler, idealindeki meslek olduğu için öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden; mesai saatlerinin az olması ve çalışma koşullarının rahat olması nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenler, mesleğin toplumda saygın bir yerinin olması, sınav puanının bu bölüme yetmesi ve çocuklara olan sevgisi nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden; diğer nedenlerden dolayı öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenler, iş bulma olanağının fazla olması, aileden gördüğü teşvik, çocuklara olan sevgisi, mesleğin toplumda saygın bir yerinin olması ve sınav puanının bu bölüme yetmesi nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerden daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahiptir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleklerini tercih etme nedenleri ile hem karakter eğitimi yetkinlikleri hem de kişisel ve genel öğretim yetkinlikleri arasında ilişki olduğu görülmektedir. Özbey, Türkoğlu ve Büyüktanır Buldur (2014) tarafından yapılan çalışmada mesleği sevdiği için tercih eden öğretmenler mesleği ekonomik ve sosyal nedenler için tercih eden öğretmenlerden daha olumlu karakter eğitimi yetkinliğine sahiptir. İncelenen araştırmanın sonucu ölçek genelinde ve alt boyutlarda bu araştırmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Bu durumda öğretmenlerin mesleği tercih etme nedenlerinin karakter eğitimi yetkinliğini etkileyip etkilemediği konusunda görüş birliği bulunmadığı söylenebilir

5.1.2. Öğretmenlerin Eğitim programı tasarım tercihleri ile ilgili sonuçlar ve tartışmalar. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım tercihleri ile ilgili sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1.Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerini belirlemeye yönelik yapılan araştırmanın bulguları incelendiğinde ölçek genelinde, öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarım boyutunda katılımın yüksek düzeyde olduğu, konu merkezli tasarım boyutunda ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler en çok öğrenci merkezli eğitim programı tasarım tercihleri boyutuna katılım gösterirken, en az konu merkezli tasarım tercih boyutuna katılım göstermişlerdir. Bu durum eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmenlerin ilk yıllardan mezun olasıya kadar öğrenci merkezli öğretimin üzerinde çok fazla durulması ile açıklanabilir. Alanyazında bu sonuca paralel sonuçların elde edildiği çalışmalar yer almaktadır. Bu sonuçlar Adil (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile birebir örtüşmektedir. Karaman ve Bakaç (2018), Burul (2018), Pehlivan (2019), Pehlivan ve Şahin Taşkın (2019) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin, öğrenci ve sorun merkezli tasarımlara katılımı çok yüksek, konu merkezli tasarıma düşük; Ünsal ve Korkmaz (2017), Yalçın ve Yıldız (2020) tarafından yapılan çalışmalarda öğrenci ve sorun merkezli tasarımlara katılımı çok yüksek iken konu merkezli tasarıma katılımları orta düzeyde bulunmuştur. Yapılan araştırmanın ve alanyazında incelenen araştırmaların sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin öğrenci ve sorun merkezli yaklaşımları daha çok benimsedikleri söylenebilir.

2. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri cinsiyete göre incelendiğinde; ölçek genelinde, konu merkezli program tasarımı, öğrenci merkezli program tasarımı ve sorun merkezli program tasarımı boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre cinsiyet ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında ilişki olmadığı söylenebilir. Bu çalışmanın sonuçları Bay, Gündoğdu, Ozan, Dilekçi ve Özdemir (2012), Ünsal ve Korkmaz (2017), Burul (2018) ve Geçitli (2020) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Alanda yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde; Adil (2019) kadın öğretmenlerin ölçek geneli, öğrenci, konu ve sorun merkezli program tasarımı, Karaman ve Bakaç (2018) kadın öğretmenlerin öğrenci merkezli program tasarımı, Doğan (2022) kadın öğretmenlerin sorun merkezli program tasarımı daha çok tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Pehlivan (2019), Pehlivan ve Şahin Taşkın (2019) erkek öğretmenlerin konu merkezli program tasarımı, Yalçın (2019), erkek öğretmenlerin konu merkezli

tasarımlarını, kadın öğretmenlerin ise öğrenci merkezli program tasarımlarını daha çok tercih ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bu durumda alanyazında cinsiyet değişkeninin karakter eğitimi yetkinliğini etkileyip etkilemediği konusunda görüş birliği bulunmadığı söylenebilir.

3. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri yaşa göre incelediğinde; ölçek genelinde, öğrenci merkezli yaklaşım, sorun merkezli yaklaşım boyutunda anlamlı farklılık olmadığı, konu merkezli yaklaşım boyutunda anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konu merkezli yaklaşım boyutunda; 40-49 yaş ve 50 üstü yaş aralığındaki öğretmenlerin 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha olumlu program tasarım tercih nedenine sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin yaşları ile konu merkezli eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında ilişki olduğu ancak diğer eğitim programı tasarımı yaklaşım tercihleri ve eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında ilişki olmadığı söylenebilir. Doğan (2022) tarafından yapılan çalışmada, öğrenci merkezli program tasarımı boyutunda 24-30 yaşındaki öğretmenlerin daha olumlu program tasarım tercih nedenine sahip olduğu görülmüştür. Bu durumda alanyazında yaş değişkeninin karakter eğitimi yetkinliğini etkileyip etkilemediği konusunda görüş birliği bulunmadığı söylenebilir.

4. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri eğitim durumlarına göre incelediğinde; konu merkezli yaklaşım, öğrenci merkezli ve sorun merkezli yaklaşım boyutunda anlamlı farklılık olmadığı, ölçek genelinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek genelinde lisans ve lisans tamamlama/diğer mezunu öğretmenler, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerden daha olumlu eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerine sahiptir. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim durumları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında ilişki olduğu ancak diğer eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında ilişki olmadığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde; Adil (2019) tarafından yapılan çalışmada ölçek geneli, öğrenci merkezli ve konu merkezli tasarım yaklaşımlarında fark görülmezken; öğretmen lisesi mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre sorun merkezli tasarım yaklaşımlarını daha çok tercih ettiği görülmüştür. Doğan (2022)'ın çalışmasına göre ise yüksek lisans

mezunu öğretmenler konu merkezli tasarım yaklaşımını tercih etmektedir. Ünsal ve Korkmaz (2017), Pehlivan (2019), Pehlivan ve Şahin Taşkın (2019) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin eğitim durumlarının eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerini etkilemediği bulunmuştur. Bu durumda alanyazında eğitim durumu değişkeninin karakter eğitimi yetkinliğini etkileyip etkilemediği konusunda görüş birliği bulunmadığı söylenebilir.

5. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri branşa göre incelediğinde, konu merkezli yaklaşım ve sorun merkezli yaklaşım boyutunda anlamlı farklılık olmadığı, öğrenci merkezli yaklaşım boyutunda ve ölçek genelinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci merkezli yaklaşım boyutunda İngilizce öğretmenleri, Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden; Fen Bilgisi/Fizik/Kimya/Biyoloji öğretmenleri, Sınıf ve Okul Öncesi öğretmenlerinden; Sınıf öğretmenleri, Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe, İlköğretim/Ortaöğretim Matematik ve Görsel Sanatlar/Teknoloji Tasarım öğretmenlerinden; Görsel Sanatlar/Teknoloji Tasarım, Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe ve İlköğretim/Ortaöğretim Matematik öğretmenleri, Okul Öncesi öğretmenlerinden; Din K. ve Ahlak B. öğretmenleri, Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden; Rehber öğretmenler, Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinden daha olumlu eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerine sahiptir. Ölçek genelinde Sınıf öğretmenleri, İngilizce, Fen Bilgisi/Fizik/Kimya/Biyoloji, Okul Öncesi, Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe ve İlköğretim/Ortaöğretim Matematik öğretmenlerinden; Din K. ve Ahlak B. öğretmenleri, Tarih/Coğrafya/Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinden daha olumlu eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerine sahiptir. Dolayısıyla öğretmenlerin branşları ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ölçek geneli ve öğrenci eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında ilişki olduğu ancak diğer eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında ilişki olmadığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde; Bay, Gündoğdu, Ozan, Dilekçi ve Özdemir (2012) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme sürecine odaklanan ve programın amacını, öğrencinin düşünme becerilerinin ve yeteneğinin gelişimi olarak değerlendiren bilişsel süreçler program yaklaşımını sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarından daha fazla

benimsedikleri görülmüştür. Geçitli (2020) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin branşlarının eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmanın ve alanyazında ulaşılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde branş değişkeninin karakter eğitimi yetkinliğini etkileyip etkilemediği konusunda görüş birliği bulunmadığı söylenebilir.

6. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri büyüdükleri yere göre incelediğinde; ölçek genelinde, konu merkezli yaklaşım, öğrenci merkezli yaklaşım ve sorun merkezli yaklaşım boyutunda anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin büyüdükleri yerleşim yeri ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve diğer eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında ilişki olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri büyüdükleri yere göre inceleyen araştırma bulunmadığı için bu sonuçla ilgili karşılaştırma yapılamamıştır.

7. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri lise mezuniyet değişkenine göre incelediğinde; öğrenci merkezli ve sorun merkezli yaklaşım boyutunda anlamlı farklılık olmadığı, konu merkezli yaklaşım boyutunda ve ölçek genelinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konu merkezli yaklaşım boyutunda genel lise mezunları, Y.DilALise/Süper Lise ve Anadolu lisesi mezunlarından, İmam Hatip Lisesi Mezunları, Y.DilALise/Süper Lise, Meslek Lisesi/Güzel Sanatlar/Diğer Lise, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Anadolu lisesi mezunlarından daha olumlu eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerine sahiptir. Ölçek genelinde genel lise mezunları, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Anadolu lisesi mezunlarından; İmam Hatip Lisesi Mezunları, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Anadolu lisesi mezunlarından daha olumlu eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerine sahiptir. Dolayısıyla öğretmenlerin mezun oldukları lise türleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve konu merkezli eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında ilişki olduğu ancak diğer eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında ilişki olmadığı söylenebilir. Alanyazında öğretmen adaylarının program tasarım tercihleri ile mezun oldukları lise türü arasındaki ilişkiyi araştıran sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. Yalçın (2019) tarafından yapılan çalışmada İngilizce öğretmen adaylarının program tasarım

tercihlerinin mezun oldukları lise türüne göre konu tasarımı açısından bir fark bulunmazken, Genel Lise, Anadolu, Fen ve YDiLA Liselerden mezun olan İngilizce öğretmen adaylarının Meslek Lisesi mezunlarına göre daha fazla öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarımları benimsedikleri bulunmuştur. Bu çalışmanın sonucu ile alanyazında incelenen araştırmanın sonucu örtüşmemektedir.

8. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri görev yaptıkları kuruma göre incelendiğinde; konu merkezli yaklaşım, öğrenci merkezli, sorun merkezli yaklaşım boyutunda ve ölçek genelinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konu merkezli yaklaşım boyutunda ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler, okul öncesinde görev yapan öğretmenlerden daha olumlu eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerine sahiptir. Öğrenci merkezli yaklaşım, sorun merkezli yaklaşım boyutunda; ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenler, lisede görev yapan öğretmenlerden daha olumlu eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerine sahiptir. Ölçek genelinde ise ilkokulda görev yapan öğretmenler, okul öncesinde ve lisede görev yapan öğretmenlerden daha olumlu eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerine sahiptir. Dolayısıyla öğretmenlerin görev yaptıkları kurum ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve diğer eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında ilişki olduğu söylenebilir. Alanyazında bu konuyla ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde; Burul (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumu ile öğrenci merkezli ve sorun merkezli yaklaşım tercihleri arasında ilişki bulunmazken; ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre konu merkezli yaklaşımı daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra Ünsal ve Korkmaz (2017), Karaman ve Bakaç (2018) tarafından yapılan çalışmalarda görev yapılan eğitim kurumuna göre eğitim programları tasarım yaklaşım tercihleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yapılan çalışmanın ve alanyazında ulaşılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde görev yapılan eğitim kurumu değişkeninin karakter eğitimi yetkinliğini etkileyip etkilemediği konusunda görüş birliği bulunmadığı söylenebilir.

9. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri mezun oldukları yükseköğretim/fakülteye göre incelendiğinde; konu merkezli yaklaşım, öğrenci merkezli yaklaşım, sorun merkezli yaklaşım boyutunda ve ölçek genelinde anlamlı

farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim/fakülte ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve diğer eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında ilişki olmadığı söylenebilir. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte çalışmalar yer almaktadır. Karaman ve Bakaç (2018), Burul (2018), Pehlivan (2019), Pehlivan ve Şahin Taşkın(2019) ve Geçitli (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin mezun oldukları fakültenin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri üzerine etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin mezun oldukları fakültelerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerini etkilememe sebebinin; Türkiye’de öğretmen yetiştiren fakültelerin benzer öğretim programına sahip olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Yapılan çalışmanın ve alanyazında ulaşılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde mezun olunan fakülte değişkeninin karakter eğitimi yetkinliğini etkileyip etkilemediği konusunda görüş birliği bulunmadığı söylenebilir.

10. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri görev yeri memnuniyetine göre incelediğinde; konu merkezli yaklaşım, öğrenci merkezli yaklaşım, sorun merkezli yaklaşım boyutunda ve ölçek genelinde anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin görev yaptıkları kurum ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve diğer eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında ilişki olmadığı söylenebilir. Bu sonuçtan yola çıkarak öğretmenlerin görev yerlerinden memnun olmasalar bile eğitim programı tasarım tercihlerini profesyonel bir şekilde yönettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerini görev yeri memnuniyetine göre inceleyen araştırma bulunmadığı için bu sonuçla ilgili sadece yorumlama yapılmıştır.

11. Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri mesleği tercih etme nedenlerine göre incelediğinde; konu merkezli yaklaşım, öğrenci merkezli yaklaşım, sorun merkezli yaklaşım boyutunda ve ölçek genelinde anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleği tercih etme nedenleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve diğer eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri arasında ilişki olmadığı söylenebilir.

5.1.3. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri ile eğitim programı tasarım tercih düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik sonuç ve tartışma.

Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri ile eğitim programı tasarım tercih düzeyleri arasında negatif yönlü düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu değer dikkate alındığında, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri olumlu yönde arttıkça, eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri olumsuz yönde azaldığı söylenebilir. Ölçeklerin birbiriyle ilişkili alt boyutları incelendiğinde en yüksek ilişkinin KOYKEYİS ile KONUEPTY arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu değer dikkate alındığında, öğretmenlerin KOYKEYİS düzeyleri arttıkça, KONUEPTY tercihlerinin de olumlu anlamda arttığı söylenebilir. Ölçeklerin birbiriyle ilişkili alt boyutları incelendiğinde en düşük ilişkinin ise KOYKEYİS ile SORUNEPTYT arasında negatif yönlü düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu değer dikkate alındığında, öğretmenlerin KOYKEYİS düzeyleri arttıkça, SORUNEPTYT tercihlerinin de olumsuz anlamda azaldığı söylenebilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler. Araştırma bulgularına dayanarak;

1. Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri orta ve düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedenlerini belirlemek için nitel, nicel ya da karma araştırmalar yapılabilir.
2. Öğretmenlere karakter eğitimi, karakter eğitiminin önemi, kullanılacak yöntemleri ve bu eğitimin etkisini aktaracak seminerler, hizmet içi eğitimler ve kongreler düzenlenmelidir. Bu eğitimlerin etkili olabilmesi ve öğretmenlerin katılımlarının sağlanması için alan uzmanlarından yararlanılması önerilebilir.
3. Öğrencilerin eğitiminde etkili olan okullar, aynı zamanda öğretmenlerinde eğitiminde ve kendini geliştirmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde okul ikliminin istenilen yönde yani olumlu olması öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliğinin de olumlu yönde olmasını sağlayacağı

düşünülmektedir. Bu durumda Milli Eğitim Bakanlığının eğitimin iç ve dış paydaşlarına yönelik çalışmalar yapması önerilebilir.

4. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerinde branşların etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarına karakter eğitimi ile ilgili dersler eklenerek ya da ders sayısının artırılması ile bütün branş öğretmenlerinin ortak dersi alması sağlanabilir. Böylece bütün branş öğretmenlerinin karakter eğitimi konusunda donanımına sahip olarak mezun olmalarının sağlanması önerilebilir.
5. Öğretmenler yetiştirilirken eğitimi programlarının geliştirilmesinde daha aktif rol almaları sağlanarak programın içeriği ve teorik alt yapısıyla ilgili bilgi düzeyleri artırılması önerilmektedir.

5.2.2. Gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler.

1. Bu araştırma öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri ve program tasarım yaklaşımları ile ilgili yapılmıştır. Aynı ve benzer araştırmalar öğretmen adayları ile yapılması önerilebilir.
2. Bu araştırma Burdur il merkezi, ilçe ve belde/köyde görev yapan öğretmenler ile yapılmıştır. Benzer ve aynı araştırma daha geniş örneklem grupları ile yapılması önerilebilir.
3. Bu araştırma öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri ve program tasarım yaklaşımlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Başka bir araştırma ile karakter eğitimi program geliştirme çalışması yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, A. (2017). Program geliştirme teorisi ve tasarım yaklaşımları. B. Oral ve T. Yazar (Ed), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (175-201)). Ankara: Pegem Akademi.
- Adil, B. (2019). *Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ve eğitim programı tasarım yaklaşımları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ahioğlu Lindberg, E. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-10.
- Akyüz, Y. (2002). *Başlangıcından 2002'ye Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Akyüz, Y. (2020). *Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000- M.S. 2020* (Genişletilmiş otuz birinci basım). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Arslan, K. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile yaratıcılık düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşlıoğlu, B. (2012). *Eğitim ile ilgili temel kavramlar*. M. Arslan (Ed), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (1-26). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ata, E. B. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi hakkındaki görüşleri ile karakter eğitimi yetkinliği arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ata, E. B. ve Şahin, Ç. (2020). Okul öncesi öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 590-603.
- Avcı, E. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine dair öz-yeterliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ay, E. (2020). Karakter ve değer eğitiminde öğretim yöntem ve teknikleri. *İçinde Karakter ve değerler eğitimi*, 115-131.
- Aybey, S. (2018). Ailenin dini değerleri aktarmadaki rolü ve bu süreçte dikkat edilmesi gereken ilkeler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2),544-560.
- Aydın, R. (2008). *Türkiye’de eğitim ile ilgili yapılan bilimsel toplantılarda ve Milli Eğitim şuralarında ele alınan öğretmen sorunları ile Milli Eğitim Bakanlığı’nın politika ve uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, R., İşlek, M., Sağlam Aktaş. G. ve Peker, R. (2020). Öğretmen adaylarının sahip olduğu ve okullarda öğretilmesini istediği değerlerin incelenmesi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 6(12), 255-283.
- Bakır, E. (2021). *Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının okul öncesi dönem çocuklarının değerleri ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve İlkeler* (11.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2),965-992.
- Baş, T. (2013), *Anket - Nasıl hazırlanır? Nasıl uygulanır? Nasıl değerlendirilir?* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başal, A.H. (2003). *“Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?” gelişim ve Psikoloji*. İstanbul Morpa Yayınları.
- Başaran İbrahim, E. (2005). *Eğitim psikolojisi, gelişim, öğrenme ve ortam* (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Bay, E., Gündoğdu, K., Ozan, C., Dilekçi, D. ve Özdemir, D. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının analizi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3).
- Bedir, G. (2020). Program geliştirmede temel kavramlar ve aşamalar. H.G. Berkant (Ed), *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya örneklerine içinde* (1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilen, M. (2012). *Eğitim bilimine giriş* (7.baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Bozan, A. (2020). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde karakter eğitimi yaklaşımı ile değerlerin eğitimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. Ç. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çam, H. (2022). *Sınıf öğretmenliği lisans programının sınıf öğretmeni, öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydoogulları, S. ve Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1211-1225.
- Çatalbaş, M. (2018). *Okul öncesi eğitim programındaki karakter eğitiminin incelenmesi ve okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Çoban, A. (2008). Temel kavramlar. G. Ocak (Ed), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (1-54). Ankara: Öncü Basımevi.

- Çokdolu, N. (2013). *Karakter eğitimi programının ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin çatışma çözme ve saldırganlık düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Delihasanoglu, M. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı dramaya ilişkin tutumları ile yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 36-49.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (24.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilci, T. (2017). *Çocuklarımızın karakter oluşumu sorunlar ve çözümler*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Doğan, U. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen yeterlikleri ve program tasarım yaklaşımı tercihleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Dolapçioğlu, S. D. (2020). Öğretmenlerin program tasarım tercihleri felsefi inançları ve sınıf içi uygulamalarına yönelik karşılaştırmalı bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(75), 1108-1121.
- Dönmez, C. ve Avcı, E. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine dair öz- yeterlikleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 14-12.
- Duman, B. ve Kocatürk Kapucu, N. (2020). Program geliştirme ve felsefe. H.G. Berkant (Ed), *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya örneklerine* içinde (97-117). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Duran, V. ve Ekici, G. (2020). Program geliştirme ve ders içerikleri. H.G. Berkant (Ed), *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya örneklerine* içinde (203-255). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1),79-96.
- Ekşi, H. ve Ersoy, F. (2020). Karakter ve değer eğitiminde rol model olarak öğretmen. H. Ekşi ve A. Katılmış (Ed), *Karakter ve Değerler Eğitimi içinde* (143-178). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Emen, C. (2017). *İlkokul öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumları ile karakter eğitimi yetkinlikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertük, S. (2017). *Eğitimde program geliştirme* (2.baskı). Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Fer, S. (2021). *Eğitimde program geliştirme kuramsal temellere bakış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Geçitli, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Genç, A. ve Barut, Y. (2019). Karakter eğitimi ve gelişiminde aile, çevre ve okul. B. Özer (Ed), *Karakter ve Değerler Eğitimi içinde* (28-45). Ankara: Pegem Akademi.
- Genç, Z. S. (2012). Öğrenme öğretmede çağdaş yaklaşımlar. M. Arslan (Ed), *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (123-148). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Gökalp, M. (2020). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gökçe Tekin, Ö. ve Bedir, G. (2019). *Ortaokul öğretim programlarındaki kazanımların karakter eğitimi analizi*. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38),139-169.
- Gökçek, B. S. (2007). *5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral ve T. Yazar (Ed), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (2-37). Ankara: Pegem Akademi.
- Gümrükçüoğlu, S. (2017). Çocuğun din eğitiminde ailenin rolü. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*,3(1), 39-60.
- Karacaoğlu, Ö. C. 2020). *Eğitimde program geliştirme* (2.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karaman, P. ve Bakaç, E. (2018). Öğretmenlerin eğitim programı yaklaşımı tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 304-320.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebî eserlerin kullanımı. *Turkish Studies Dergisi*, 6(1), 1439 - 1454.
- Karatay, H., Destebaşı, F. ve Demirbaş, M. (2015). Çocuk edebiyatı ürünlerinin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 123-140.
- Karsantik, I. ve Özgenel, M. (2018). Okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterli inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 209-232.

- Kasapoğlu Kaya, N. (2022). *Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanmakta olan karakter eğitimi programlarının incelenmesi ve Türkiye'de karakter eğitimi programlarının geliştirilmesine yönelik öneriler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Katılmış, A. (2010). *Sosyal bilgiler derslerindeki bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, M. ve Taşın, O. (2016). Okulda değerler eğitimi. M. Köylü (Ed.), *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi içinde* (s. 131-157). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılınç Bozkurt, D. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterliliklerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Bozkurt, D. ve Köçer, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterliliklerinin incelenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(2), 1-30.
- Kılınç, M. (2011). *İlköğretim Hayat Bilgisi programı karakter eğitimi boyutunun öğrencilerin tipik performanslarına dayalı olarak değerlendirilmesi: Kırşehir örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kocalar, E. ve Bay E. (2020). 2013 Okul öncesi eğitim programının karakter eğitimi açısından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1304-1319.
- Koç, S. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 377-396.
- Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus Felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 55, 193-208.
- Komalasari, K. (2012). The Effect of Contextual Learning in Civic Education on Students' Character Development. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 27, 87-103.

- Kozikoğlu, İ. ve Uygun, N. (2018). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 411-438.
- Lapsley, D.K. (2008). Moral Self-Identity As the Aim of Education. L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education*, London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, pp. 30-53.
- Leming, J. S. (2008). Research and Practice in Moral and Character Education: Loosely Coupled Phenomena. L. P. Nucci and D. Narvaez (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (s. 134-161). London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Lickona T. & Ryan K. (1992). Character Development in Schools and Beyond, CRVP,382; Lickona, T. Part: III. Classroom Development in the Elementary School Classroom,
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leaderships*. 51. (ERIC Document Reproduction Service No: EJ472598).
- Lickona, T. (1996). Eleven Principles of Effective Character Education. *Journal of Moral Education*, 25(1), 93-100.
- Lickona, T. (1997) The teacher's role in character education The Journal of Education, Vol. 179, No. 2, Fulfilling the Promise of Character Education in the Classroom,pp. 63-80
- Meydan, H. (2012). *İlköğretim okullarında değerler ve karakter eğitimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf adresinden 19.08.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2014). *Eğlence hizmetleri: Yaratıcı drama*. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Yarat%C4%B1c%C4%B1%20Drama.pdf adresinden 14.02.2023 tarihinde erişilmiştir.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2023). 2023 *Eğitim Vizyonu*. <https://tegm.meb.gov.tr/www/2023-vizyonu/icerik/23> adresinden 08.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Milson, A. J. (2003). Teachers' Sense of Efficacy for the Formation of Students' Character. *Journal of Research in Character Education*, 1(2), 89-106.
- Milson, A. J. & Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusu konusunda bir ölçme aracına doğru: Karakter eğitimi yetkinlik inancı skalası (KEYİS) ve Türkçeye uyarlanma çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 99-130.
- Ocak, G. (2008). Yöntem ve teknikler. G. Ocak (Ed), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (215-289). Ankara: Öncü Basımevi.
- Orhan, F. ve Dağcı, A. (2015). "Ergenlikte dini kimliğin inşası: Sosyal öğrenme kuramı açısından bir değerlendirme". *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(7),115-132.
- Oxford, (1985). *Ansiklopedik İngilizce- Türkçe Sözlük*. İstanbul: Yılmaz Yayınları.
- Özbey, S.,Türkoğlu, D. ve Buldur, A. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ve bazı değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 323-344.
- Özdamar, K. (2015). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* cilt-1. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Özgüngör, S. ve Kapıkıran, N. A. (2011). Erikson'un Psikososyal gelişim dönemleri ölçeklerinin Türk kültürüne uygunluğunun karşılaştırmalı olarak incelenmesi: Ön bulgular. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(36), 114-126.
- Öztürk Samur, A. (2020). Karakter gelişimi ve eğitiminde ailenin rolü. H. Ekşi ve A. Katılmış (Ed), *Karakter ve Değerler Eğitimi içinde* (180-197). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Pala, A. (2011). The Need For Character Education. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 3(2),23-32.
- Pehlivan, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve düşünme becerilerinin öğretime yönelik sınıf içi uygulamaları* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Pehlivan, M. ve Şahin Taşkın, Ç. (2020). Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve düşünme becerilerinin öğretiminde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225),89-127.
- Salleh, H., Hamdan, A. R., Yahya, F. & Jantan, H. (2015). Curriculum orientation of lecturers in teacher training college in Malaysia. *Journal of Education and Practice*, 6(2), 70-76.
- Sanchez, T. (2007). The forgotten American: A story for character education. *International Journal of Social Education*, 21(2), 79-90.
- Savaş, B. (2012). Öğretim yöntemleri. M. Arslan (Ed), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (149-167). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sırrı, V. ve Mehmedoğlu, A. U. (2015). Karakter Eğitimi: Dün, Bugün ve Yarın. *Journal of History Culture and Art Research*, 4(1), 121-144.
- Sönmez, V. (2015). Program geliştirmede öğretmen el kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G.F. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sudrajat, A. (2011). Mengapa pendidikan karakteri?. *Günlük Pendidikan Karakteri Dergisi*, 1(1).
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 160-171.
- Şimşek, S. (2018). Karakter ve Değerler Eğitimi dersine yönelik algılar. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1365-1388.

- Şimşek, S. ve Alkan, V. (2019). Karakter ve değer eğitimi dersinin kazanımları. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Armağan Özel Sayısı, 1263-1278. DOI: 10.17494/ogusbd.555477.
- Tanrıöğen, A. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin, Ö. G. ve Bedir, G. (2019). Ortaokul öğretim programlarındaki kazanımların karakter eğitimi analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 139-169.
- Turan, İ. (2015). Ahlâk-ı Alâî'de Aile Ahlâkı. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 436.
- Türk Dil Kurumu, (2021). *Karakter*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 17.08.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu, (2022). *Karakter*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 20.10.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu, (2023). *Program*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 16.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Ulusoy, K. (2007). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve ahlâk eğitimi ilişkisi üzerine görüşleri (Sakarya İl Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(13),155-177.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünsal, S. ve Korkmaz, F. (2017). Eğitim programı tasarımı tercihlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 275-289.
- Ünveren Kapanadze, D. (2019). Vygostky'nin Sosyo- Kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*,1(47),181-195.DOI: 10.35237/sufesosbil.565193.
- Üstünyer, F. (2009). *Karakter eğitimi ile ilgili eğitimcilerin görüşleri üzerine nitel bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Yalçın, F. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yalçın, F. ve Yıldız, S. (2020). İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 718-738.
- Yanpar Yelken, T. ve Konakman, Y.G. (2017). Program geliştirmede hedefler. B. Oral ve T. Yazar (Ed), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (2-37). Ankara: Pegem Akademi.
- Yolcu, E. (2015). *Karakter eğitiminde öğretmen niteliklerinin ve özyeterlik algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yüksel, G. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

EKLER

EK-1

ÖĞRETMENLERİN KARAKTER EĞİTİMİ YETKİNLİKLERİ İLE EĞİTİM PROGRAMI TASARIM TERCİHLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Değerli Meslektaşlarım,

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programında yapılacak; siz öğretmenlerin “Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlikleri İle Eğitim Programı Tasarım Tercihleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışma için görüşlerinize başvurulmuştur. Vereceğiniz bilgiler bu araştırma kapsamında değerlendirilecek ve kesinlikle başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Lütfen tüm maddeleri özenle okuyup, hiçbir maddeyi cevapsız bırakmayınız. Maddeleri cevapsız bırakmamanız, çalışmadan elde edilecek sonuçlar açısından oldukça önemlidir. Zaman ayırıp araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

Meray İŞLEK
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Tezli
Yüksek Lisans Öğrencisi

Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

2. Yaş Aralığı: () 20-29 () 30-39 () 40-49 () 50 ve üstü

3. Eğitim Durumunu: () Lisans () Lisans Tamamlama () Yüksek Lisans () Doktora () Diğer

4. Branşınız:

- | | |
|--|------------------------------------|
| () İngilizce Öğretmeni | () İlköğretim Matematik Öğretmeni |
| () Fen Bilgisi Öğretmeni | () Türkçe Öğretmeni |
| () Sınıf Öğretmeni | () Sosyal Bilgiler Öğretmeni |
| () Okul Öncesi Öğretmeni | () Görsel Sanatlar Öğretmeni |
| () Müzik Eğitimi Öğretmeni | () Ortaöğretim Matematik |
| () Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni | () Biyoloji Öğretmeni |
| () Beden Eğitimi Öğretmeni | () Kimya Öğretmeni |
| () Tarih Öğretmeni | () Rehber Öğretmeni |
| () Coğrafya Öğretmeni | () Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni |

- () Türk Dili ve Edebiyat Öğretmeni () Diğer

5. Büyüdüğünüz (ya da hayatınızın büyük çoğunluğunun geçtiği) yerleşim birimi hangisidir?

- () Büyük Şehir () Şehir () İlçe () Kasaba-köy

6. Mezun Olduğunuz Lise Türü:

- () Genel Lise () Anadolu Öğretmen Lisesi
 () Yabancı Dil Ağırlıklı Lise () Anadolu Lisesi
 () İmam Hatip Lisesi () Fen Lisesi
 () Meslek Teknik Lisesi () Güzel Sanatlar Lisesi
 () Diğer () Süper Lise

7. Görev Yaptığınız Eğitim Kurumu:

- () Okulöncesi () Ortaokul
 () İlkokul () Lise

8. Mezun Olduğunuz Yüksek Öğretim /Fakülte:

- () Eğitim Fakültesi () Eğitim Yüksekokulu
 () Eğitim Enstitüsü () Fen Edebiyat Fakültesi () Diğer

9. Görev Yaptığınız Okulda Çalışmaktan Memnun Musunuz?

- () Evet () Kısmen () Hayır

10. Öğretmenlik mesleğini tercih etme sebebiniz?

- () İdealimdeki meslek olması
 () İş bulma olanağının fazla olması
 () Mesai saatlerinin az olması
 () Çalışma koşullarının rahat olması
 () Aileden gördüğüm teşvik
 () Çocuklara olan sevgim
 () Mesleğin toplumda saygın bir yerinin olması
 () Sınav puanımın bu bölüme yetmesi
 () Diğer (Lütfen belirtiniz)

EK-2

Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (Ölçeği)

Ölçek Maddeleri	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 nazık 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 öğretmenin onu görevlerini yerine getirmesi konusunda ısrarla teşvik etmesindendir.					
10. Öğrencilere başkalarına saygılı olmaları gerektiğini anlatmaya zaman harcayan öğretmenler öğrencilerin sosyal etkileşimlerinde pek fazla değişiklik meydana gelmediğini görecektirler.					
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 öğretmelerin başkalarına nasıl saygılı olunacağı konusunda yeterli model olmamalarındandır.					
16. Eğer sorumluluk çocuğun evinde desteklenmiyorsa öğretmenler bunu okulda kazandırmada çok az başarılı olacaklardır.					
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-3

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği

	Ölçek Maddeleri	1-Kesinlikle Katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3- Kararsızım	4-Katılıyorum	5-Kesinlikle Katılıyorum
1	Derste çoğunlukla problem çözme yöntemi kullanılmalıdır.					
2	Derste öğretmenden daha ziyade öğrenciler aktif olmalıdır.					
3	Derste, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınmalıdır.					
4	Okul, demokratik süreçlerin yaşatıldığı bir yer olmalıdır.					
5	Okul, günün önemli bir bölümünü çok yönlü çalışmayı ve disiplinlerarası bağlantılar kurmayı gerçekleştirecek şekilde problematik çalışmalara ayırmalıdır.					
6	Programlarda, eğitim durumları ögesi daha fazla ön plana çıkarılmalıdır.					
7	Derste, önemli olan şey öğrencilerin bilgiyi oluşturmaları ve yaşam durumlarına transfer etmeleridir.					
8	Öğrencinin kendi gözlemleri ve yaşantısıyla öğrenme çabası içine girmesi önemlidir.					
9	Derste bireysel çalışmalardan daha ziyade işbirlikli çalışmalara yer verilmesi önemlidir.					
10	Okullarda, tüm öğrencilerin öğrenmesi gereken ortak öğrenme tecrübeleri temele alınmalıdır.					
11	Programlar, bireysel farklılıkları gözetken bir şekilde düzenlenmelidir.					
12	Okul, hayata hazırlık yeri olmaktan öte, hayatın bizzat kendisi olmalıdır.					
13	Derslerde, toplum gereksinim ve sorunları ele alınmalıdır.					
14	Derste, konuların öğrenilmesi önemli bir yer tutmalıdır.					
15	Programlar, değişmeyen evrensel bilgiye göre düzenlenmelidir.					
16	Programlarda, yaşama ilişkin gerçek sorunlar yer almalıdır.					
17	Derste önemli olan şey bilginin aktarılmasıdır.					
18	Derste, grup çalışmalarından daha ziyade bireysel çalışmalara yer verilmesi önemlidir.					
19	Derslerde öğrenciler sorun çözme sürecini kullanmaya özendirilmelidir.					
20	Derslerde, her konu için ayrı ayrı öğrenme yolu düzenlemek yerine, tüm konular için ortak bir öğrenme yolu ön plana çıkarılmalıdır.					
21	Derse öğrencilerin ilgi ve isteklerini yansıtmanın gereği yoktur.					
22	Okulda, öğrencilerin işbirliği yaparak toplumsal sorunlara çözümler bulması özendirilmelidir.					
23	Öğrenciler bilgileri alıcı ve ezberleyicidir.					
24	Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilecekleri, baskı ve zorlamanın olmadığı eğitim ortamları önemlidir.					
25	Öğrencilerin, bilginin farklı dallarında uzmanlaşması önemlidir.					
26	Okullarda, sosyal değerlerin öğrencilere kazandırılması çok önemlidir.					
27	Toplumsal değişimde okullar ve eğitim kritik bir role sahip bulunmaktadır.					
28	Derste, öğrencilerden daha ziyade öğretmen aktif olmalıdır.					
29	Okulda öğrenciler, gerçek yaşam problemlerine yönelik genelleme becerisi kazandırılmalıdır.					
30	Programlarda, içerik ögesi daha fazla ön plana çıkarılmalıdır.					

EK-4

Etik Kurul Onayı



ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi: 01.09.2021 Çarşamba
 Toplantı No:2021/09
 Karar No: GO 2021/303

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans öğrencisi Meral İŞLEK' in Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN danışmanlığında yürüteceği *"Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlikleri ile Eğitim Programı Tasarım Tercihleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"* başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup çalışmanın fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu araştırma ekibine ait olması koşulu ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

EK-5

Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni



T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

: E-39958266-605.01-33784395
: Araştırma İzni (Meray İŞLEK)

05/10/2021

VALİLİK MAKAMINA

: 29.09.2021 tarihli ve 70660 sayılı yazı.

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Meray İŞLEK'in "Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlikleri ile Eğitim Programı Tasarım Tercihleri Arasındaki İncelenmesi" konulu çalışması kapsamında ilgi yazı ekinde bulunan çalışma takvimine göre, ekinde yer alan ölçeği Müdürlüğümüze bağlı resmi ve özel okul/kurumlarda görev yapan öğretmenlere 2021-2022 eğitim öğretim yılında uygulamak istediğine dair Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının ilgi yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Ölçeğin, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı tebliği doğrultusunda, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde Müdürlüğümüze bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlere 2021-2022 eğitim öğretim yılında COVID-19 pandemisiyle gerekli ve yeterli tüm önlemlerin alınarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Erdem KAYA
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
İbrahim ÖZKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Yazı ve Ekleri (37 Sayfa)

Şekerevler Mah. Topraklık Cad.No : 6 BURDUR
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: N. BOZDEMİR
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys> Faks:2482331343
No : 0 (248) 233 11 19
a: stratejigelistirme15@meh.gov.tr
dresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3f4e-b29a-3e1c-8a5e-e674 kodu ile teyit edilebilir.

EK-6

Ölçek İzinleri


Meray İşlek
 Alıcı: gokhanbas51

14:28 (1 saat önce) ☆ ↩ ⋮

Sayın Hocam, iyi günler iyi çalışmalar.

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programında öğrenciyim. Yapmış olduğunuz, " Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması" adlı çalışmanızı gördüm. Yüksek Lisans tez çalışmamda "Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeğini" sizin de izniniz olursa kullanmak istiyorum. Hem izninizi hem de ölçeğinizi rica edebilir miyim?

İyi çalışmalar dilerim.

Meray İŞLEK
 Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
 Eğitim Programları ve Öğretim


Gokhan Bas
 Alıcı: ben

15:40 (5 dakika önce) ☆ ↩ ⋮

Merhaba,

Tarafınca geliştirilen "Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği"ni çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeğin, word hali elimde ne yazık ki yok. Ölçek, ekte gönderdiğim makalenin en sonunda yer almakta. 5% Likert olarak ölçek maddelerini kopyala-yapıştır yaparak kısa zaman içinde ölçek formunu oluşturabilirsiniz. İyi çalışmalar ve başarılar dilerim.

Doç. Dr. Gokhan BAŞ
 Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
 Eğitim Fakültesi
 Eğitim Bilimleri Bölümü
 Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Meray İşlek 11 Ağu 2021 Çar, 14:29 tarihinde şunu yazdı:

xxx


Meray İşlek
 Alıcı: h.eksi79

11 Ağustos Çar 14:22 (2 gün önce) ☆ ↩ ⋮

Sayın Hocam, iyi günler iyi çalışmalar.

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programında öğrenciyim. Yapmış olduğunuz, " Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusu konusunda bir ölçme aracına doğru. Karakter Eğitimi Yetkinlik İlanıcı Skalası ve Türkçe'ye uyarlanma çalışması" adlı çalışmanızı gördüm. Yüksek Lisans tez çalışmamda "Karakter Eğitimi Yetkinlik İlanıcı Ölçeğini" sizin de izniniz olursa kullanmak istiyorum. Hem izninizi hem de ölçeğinizi rica edebilir miyim?

İyi çalışmalar dilerim.

Meray İŞLEK
 Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
 Eğitim Programları ve Öğretim


Halil Eksi
 Alıcı: ben

12:06 (2 saat önce) ☆ ↩ ⋮

Memnuniyet ile kullanabilisin Meray

Prof. Dr. Halil Eksi
 Marmara Üniversitesi
 Atatürk Eğitim Fakültesi
 Eğitim Bilimleri Bölümü Başkanı
 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
 Göztepe Kampüsü 34722
 Kadıköy İSTANBUL

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

- **İsim:** Meray İŞLEK TUTKUN

ÖĞRENİM DURUMU

Lise: Kuyucak Anadolu Lisesi, 2016

Lisans: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği, Lisans 2020 Mezuniyet Not Ortalaması: 3.54

KURS VE SERTİFİKALAR

- Kariyer Gelişim Seminerleri Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (8 hafta).
- Öğretmen Adayları Uygulamalı Etkinliklerle Buluşuyor TÜBİTAK 2237-A Projesi (5 gün).

PROJELER, YAYINLAR VE BİLDİRİLER

-
- TÜBİTAK 2209-A PROJESİ: Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Motivasyon Düzeyleri İle Gelecek Beklentileri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesi Örneği) (Bitti).
 - Aydın, R., & İşlek, M. (2021). A Comparative Examination Of Relationship Between Motivation Levels And Future Expectations Of Preservice Mathematics And Science Teachers. International Journal of Educational Methodology, 7(1), 119-136. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.1.119>.
 - Aydın, R., İşlek, M., Sağlam Aktaş, G. ve Peker, R. (2020). Öğretmen adaylarının sahip olduğu ve okullarda öğretilmesini istediği değerlerin incelenmesi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 6(12), 256-283.

- Aydın, R., İşlek, M. ve Peker, R. (2020). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(3),312-345.
- Aydın, R., İşlek, M. ve Peker, R. (2020). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, Asead 7. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu Ejser 7th International Symposium On Social Sciences, Özet bildiri, Basılı, ANTALYA.
- Aydın, R., Canavar, O. ve İşlek, M. (2021). Öğretmenlerin Sahip Olduğu Kişilik Özellikleri Üzerine Bir Araştırma, II. Maarif Kongresi, Özet Bildiri, ANKARA.
- Aydın, R., Sezgin Kınık, Ü., İşlek, R. ve Peker, R. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Öğretme Stillerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, II. Maarif Kongresi, Özet Bildiri, ANKARA.
- Aydın, R., Sezgin Kınık, Ü., İşlek, R. ve Peker, R. (2021). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik öğretme stillerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (66), 287-313.
- Aydın, R. ve İşlek, M. (2021). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim tarihine yönelik tutumlarının incelenmesi. *African Educational Research Journal*, 9(4), 884-906.
- Aydın, R., İşlek, M. & Gökbulut, B. (2022). EXamination of teacher candidates' digital literacy levels and lifelong learning tendencies. *Turkish Studies - Education*, 17(5), 913-939.
- Aydın, R. ve İşlek, M. (2022). Eğitimin önemli bir eksikliği: Öğretmenliğin Ahlak ve Etik çerçevesi. B. Gülbahar (Ed.), *Eğitimde Güncel sorunlar üzerine*(443-472). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Aydın, R. ve İşlek, M. (2022). Eğitimin önemli bir unsuru olarak öğretmenlik mesleği ve meslekleşme koşulları. S. Girgin (Ed.), *Eğitimde Güncel Yaklaşımlar 2 içinde* (227-255). Ankara: Efe Akademi.

