

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançlarının Öğretmenlerin Çocuk Sevme Düzeyleri ve Bazı Değişkenler İle İlişkisinin İncelenmesi

Saide ÖZBEY*

Didem TÜRKOĞLU**

Aycan BÜYÜKTANIR BULDUR***

Özet- Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin yetkinlik inançlarının; öğretmenlerin mezun oldukları okul türü, kıdemleri, yaşları, mesleği tercih etme sebepleri, sınıflarındaki çocukların sosyoekonomik durumları ve öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Mamak, Yenimahalle, Keçiören merkez ilçeleri ile Sivas il merkezinde Mevlana ve Alibaba mahallesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumları ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının 3–5 yaş grubunda görev yapan, araştırmaya gönüllü katılan 155 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

* Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

E-posta: saideozbey@gmail.com

** Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

E-posta: didem.turkoglu@gazi.edu.tr

*** Arş. Gör., Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

E-posta: aycanbuyuktanir@gmail.com

Araştırma ilişkisel tarama modelinde planlanmış olup; veri toplama araçları olarak, Milson ve Ekşi (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan “*Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası*” (KEYİS); Duyan ve Gelbal (2008) tarafından Türk toplumu için geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan “*Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin karakter yetkinliği inançlarının mezun oldukları okul türü ve mesleği tercih etme sebeplerine göre anlamlı farklılık saptanırken ($p<0.05$); yaşları, kıdemleri ve sınıflarındaki çocukların sosyoekonomik durum değişkenleri açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$). Öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile çocuk sevmeye düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Araştırma bulguları ışığında sonuçlar tartışılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler- Karakter eğitimi, Okul öncesi, Öğretmen yetkinliği, Çocuk sevmeye

Giriş

Günümüzde değişen sosyal ve kültürel koşullar aile yapısında da farklılıklara neden olmuştur. Bu farklılıklar çocukların aileleriyle daha az vakit geçirmesine yol açarken çocukların aile eğitiminden yararlanmasını da sınırlı hale getirmiştir. Bununla birlikte çocuğun içinde bulunduğu toplumun tutumu, şiddet içeren TV yayınlarının ve modellerin artması ve sık rastlanır olması, çocukların şiddete eğilimli ve toplumda kabul görmeyen davranışları daha rahat sergiler hale getirmesinde rol oynamaktadır. Okullar ise, toplumun değişen koşullara uyum sağlama çabası ile çocukların akademik becerilerini öne çıkarmaktadır (Fenstermacher, 1999, s. 6). Kurugöl, Yenigün, Kusun ve Özgür (1994) çalışmalarında, 3–12 yaş arası çocukların haftada 23.8 saat televizyon seyrettiklerini saptamışlardır. Akçay ve Özcebe ise, 3–6 yaş grubundaki çocukların günde 2.2 ± 1.8 saat tv izlediklerini belirtmektedirler. Aynı çalışmada çocukların tv izleme oranları arttıkça saldırganlık düzeylerinin arttığı saptanmıştır (2012, s. 85). Yavuzer (2011, s. 76), çocukların 16 yaşına gelinceye kadar 13 bin şiddet eylemine tanık olduğunu ve bu durumun öfkeye eğilimli, duygularını kontrol etmekte zorlanan çocuklar meydana getirdiğini ifade etmektedir. *American family politic concil* tarafından yapılan araştırma raporu; her yıl çocukların 33 saat aileleriyle etkili iletişim içerisinde bulundukları, 1500 saat tv seyrettikleri ve 900 saatlerini de okulda geçirdiklerini ortaya koymuştur. Son yıllarda artan şiddet olayları ve olumsuz davranışlar ailede başlayıp okulda desteklenmesi gereken karakter eğitiminin eksikliğini düşündürmektedir (Stedje, 2010, s. 4). Karakter eğitimi okullarda yeni kullanılmaya başlanmış bir kavram değildir.

Tarihi 1880’li yıllara kadar uzanmaktadır. Söz konusu yıllardan itibaren ahlak eğitimi olarak eğitim kurumlarında yer almıştır. 1970’lerde Kohlberg ahlak gelişimini ve değerleri açıkladığı kuramında ahlaki davranışları açıklamaya odaklanmıştır. Bu teorilerde davranışın değiştirilmesinin zorluğuna dikkat çekilerek ahlaki gelişimde iyi ve doğru kararların nasıl verileceğine ilişkin okul ortamındaki eğitimin önemi üzerinde durulmuştur. 1990’lardan itibaren şiddet, intihar vb. davranışların artmasıyla karakter eğitimi üzerine çalışmalar yapılmış ve eğitim programlarında karakter eğitime yer vermeye başlanmıştır (Fenstermacher, 1999, s. 13). Karakter eğitiminin içeriği karşılaştırıldığında literatürde değerler eğitimi, sosyal beceri eğitimi, ahlak eğitimi gibi farklı şekillerde ifade edildiği görülmektedir (Lovat ve Hawkes, 2012, s. 1). Söz konusu programlarda saygı, dürüstlük, sorumluluk, adil olma, acıma, cesaret, nezaket, şefkat, sadakat, azim, kurallara uyma, hoşuna gitmeyen durumlarda düşmanca davranmama gibi konular yer almaktadır (Fenstermacher, 1999; Whyne, 1985, s. 7).

Karakter çocuğun içinde bulunduğu aile ve topluma göre şekillenen; bireyin doğuştan getirmediği aksine sonradan kazandığı davranışlar bütünüdür. Aristo’ya göre, *“karakter ve ahlak, insanın eylemlerini tesadüfî olmaktan çıkarır. Bireyin eylemlerinin bilişsel ve duyuşsal açıdan istemli alışkanlıklar olarak gerçekleşmesine yön verir.”* (Aktaran: Karatay, 2011, s. 1441). Bu görüşe paralel olarak ahlak gelişiminin bilişsel yeterlilik ve sosyal etkileşim içerisinde geliştiğini söyleyebilmek mümkündür. Çocuğun kişilerarası ilişkileri algılayabilmesi onun ahlaki gelişiminin temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla çocukların sosyal ve duygusal tepkileri onların nasıl düşündüklerine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Çocuğun içinde bulunduğu aile ortamında ahlaki değerlerin nedenlerinin tartışılması çocuklarda ahlaki yargılar, değerler konusunda akıl yürütme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilmektedir. Çocukların davranışları hakkında daha fazla düşünmesini sağlamak onların karakter gelişimlerine katkı sağlayacaktır (Yaşa Giren, 2008, s. 1-2).

Sağlam karakterli bireyler toplumun huzur ve mutluluk kaynağıdır. Sağlam karakterin önce ailede sonrada okulda temelleri atılmaktadır. Ancak baskın kültürlerin, küreselleşmenin etkisiyle toplumlara hâkim olması dünyada birçok ülkede değer yargılarında değişimlere ve kültürel yozlaşmaya neden olmuştur. Yeni nesil arasında şiddete eğilim, anne ve babaya, öğretmene karşı gelme ve saygısız davranışlarda bulunma, sosyal kuralları dikkate almama, yalan söyleme, madde bağımlılığı, bireyin kendisine ve topluma ilişkin sorumluluklarını yerine getirmemesi vb. özellikler yaygın biçimde görülmektedir. Söz konusu

değerleri kazandırmada okula önemli görevler düşmektedir. Olumlu kişilik özelliklerinin eğitim sürecinde nitelikli bir şekilde verilebilmesinde ise öğretmenlerin yetkinliği önemli rol oynamaktadır (Karatay, 2011, s. 1441; Lickona, 1993, s. 7).

Öğretmen yetkinliği kavramı, öğretmenlerin kendi yeteneklerine ve eğitimde istedikleri sonuca ulaşma potansiyellerine inanma durumlarını ifade etmek için kullanılmaktadır. Ancak söz konusu potansiyel iç ve dış denetim odaklarından etkilenebilmektedir. Başka bir ifade ile istedik davranışları kazandırmada iç denetimini kullanabilen öğretmenler başarılı olmaktadır. İç denetim odağını kullanan öğretmenler eğitim ortamına olumsuz etki eden dışsal faktörleri yenmede kendilerine güvenen ve bunu başaran öğretmenlerdir. Öğretmen yetkinliği ile karakter eğitimi yetkinlik inancı birbiriyle ilişkilidir. Öğretmenin karakter eğitiminde başarılı olması için hedef kitlenin davranışlarında değişiklik yapabileceği inancının yüksek olması ve bu konuda ulaşılabilir hedefler koyması önem taşımaktadır. Karakter eğitime ilişkin yapılan bazı çalışmalar (Ryan ve Bohlin, 1999; Berko-witz, 1999; Aktaran: Milson ve Ekşi, 2003, s. 102), öğretmenlerin bu konuda yeterince kendilerine güvenmediklerini ortaya koymaktadır. Bu sonucun aksini düşündüren çalışmalarda ise (Milson ve Mehlig, 2002) öğretmenlerin karakter eğitiminde yüksek düzeylerde yetkinlik inançları bulunmasına rağmen, karakter eğitiminde rehberliğe en çok ihtiyaç duyan öğrencileri eğitmede kendilerini daha yetersiz gördükleri saptanmıştır (Aktaran: Milson ve Ekşi, 2003, s. 106). Öğretmenlerin deneyimleri, aldıkları eğitimin niteliği, mesleği tercih nedenleri vb. değişkenler kendilerini karakter eğitiminde yetersiz görmede etken olabilmektedir. Bununla birlikte öğretmenin çocukları ne kadar sevdiği ve onlarla nasıl bir iletişim kurduğu da eğitimin çıkışında önemli etkindir. (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007, s. 86). Marso ve Pigge, (1994); Downing, Ryndak, ve Clark, (2000)'ın yaptıkları çalışmalarda eğitimci olabilmek için, çocukları sevmek, sabırlı olmak, ilgili ve nazik olmak ve çocuklarla iletişim kurabilmek olduğu belirtilmektedir. Çocukları sevmenin yanı sıra bu sevgiyi gösterebilmek de olumlu öğretmen nitelikleri arasındadır (Aktaran: Gelbal ve Duyan, 2011, s. 144). Çocukları sevmek öğretmenin alanındaki yeterliliğini de olumlu yönde etkileyebilmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin özyeterlilik inançlarını ölçmeye yönelik araştırmaların genel özyeterlilik boyutunda incelendiği ve bu boyutta çeşitli çalışmalar yapıldığı (Bandura, 1997; Dembo ve Gibso, 1984; Hoy ve Wollfolk, 1990-93; Guskey ve Passaro, 1994; Sherer ve diğerleri, 1982; Tschannen

Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) görülürken; bu çalışmaların son yıllarda daha özel boyutlardaki öğretmen özyeterlilik inançlarını saptamaya yönelik olduğu görülmüştür (Milson ve Mehlig, 2002). Bu noktada karakter eğitimine ilişkin diğer ülkelerdeki çalışmalar incelendiğinde, karakter eğitiminde okulun ve öğretmenin rolü (Lickona, 1997; Milson ve Mehlig, 2002; Ryan ve Bohlin, 1999; Revell ve Arthur, 2007) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında ise son yıllarda karakter eğitiminin önem kazandığı ancak çalışmaların sınırlı kaldığı saptanmıştır. Yapılan çalışmaların ise, eğitimcilerin karakter eğitimine bakış açıları ile karakter eğitimi programları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Gökçek, 2007; Uysal, 2008; Çağatay, 2009; Üstün- yer, 2009; Kiroğlu, 2009; Demirel, 2009; Aşçı, Önbaş ve Ardic, 2011).

Özellikle kişiliğin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde öğretmenin çocuklara hem doğru bir model olması hem de iyiyi, doğruyu, sorumluluğu, saygıyı vb. kişilik özelliklerini kazandıracak eğitim donanımına sahip olması gerekmektedir. Çocuk sevgisini kaybetmeyen bir öğretmenin eğitimdeki başarısından söz edilebilmektedir. Bu nedenle bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin yeterlilik inançlarının bazı değişkenler ve öğretmenlerin çocuk sevgisi ile ilişkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın, alandaki sınırlılık ile birlikte özellikle çocuğun erken yaşlarından itibaren karakter eğitimi konusunda okul öncesi öğretmenin rolü göz önünde bulundurulduğunda araştırmacılara ve ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların akademik becerilerine katkı sağlamak için gösterdikleri çaba ile birlikte karakter eğitimlerine de gereken özeni göstermelerinin gerekliliğine dikkat çekmesi açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Mamak, Yenimahalle, Keçiören merkez ilçeleri (N=75) ile Sivas il merkezinde Mevlana ve Alibaba mahallesinde (N=80), Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumları (N=127) ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının (N=28) 3–5 yaş grubunda görev yapan, araştırmaya gönüllü katılan toplam 155 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde planlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS); Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY) ve Kişisel Öğretim Yetkinliği (KÖY) olmak üzere iki alt faktörden ve toplam 24 maddeden oluşan; likert tipi 5’li derecelendirme ile puanlanan bir ölçektir. Ölçekten alınan yüksek puan öğretmenlerin karakter eğitimine ilişkin yetkinliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında; Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı KÖY için .82,95; GÖY için ise .62,40 olarak hesaplanmıştır.

Çocuk Sevme Ölçeği; Barnett Çocuk Sevme Ölçeği, Barnett ve Sinisi (1990) tarafından yetişkinlerin çocuk sevgisini ölçme amacıyla geliştirilmiş; Türkiye için geçerlilik ve güvenirlik çalışması Duyan ve Gelbal (2008) tarafından yapılmıştır. Ölçekte 14 madde bulunmakta olup, her bir maddede belirtilen düşünceye, bireylerden “Hiç katılmıyorum” yanıtından, “Tamamen katılıyorum” yanıtına kadar değişkenlik gösteren yedi derecede görüş bildirmeleri istenmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, çocuk sevmeye düzeyinin yüksekliğini; düşük puanlar ise çocukları sevmeye düzeyinin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .92 olarak saptanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu; araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin verilere ulaşmak amacıyla oluşturulan Kişisel Bilgi Formu; öğretmenlerin mezun oldukları okul türü, yaşları, kıdemleri, mesleği tercih etme sebepleri, sınıflarındaki çocukların yaşadıkları sosyoekonomik çevre değişkenleri ile ilgili bilgileri saptamaya yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Veri Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizi için Kruskal Wallis testi, tek yönlü varyans analizi, Man Whitney U testi ve Pearson korelasyon testi kullanılmıştır.

Bulgular

a) KEYİS /Mezun Olunan Okul

Tablo 1: Öğretmenlerin mezun oldukları okula göre KEYİS’den aldıkları puanlara ilişkin Kruskal Wallis Testi

	Mezun olunan okul	N	Sıra ort.	X ²	sd	p	Farkın Kaynağı Man Whitney U
KEYİS	1.Kız Meslek Lisesi	10	58.35	13.047	4	.011*	3>4
	2.Ön lisans	12	67.46				
	3.Okul Öncesi Öğrt.	110	84.72				
	4.Çocuk Gel.ve Eğt.Öğrt.	14	49.21				
	5.Lisansüstü	7	54.21				
	Toplam	153					

*p<0.05

Tablo 1’de öğretmenlerin mezun oldukları okula göre KEYİS’ten aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Farkın kaynağını saptamak için yapılan Man Whitney U testi sonucunda farkın Okul Öncesi Öğretmenliği mezunları (X=65.73) ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği mezunları arasında (X=37.14) ve Okul Öncesi Öğretmenliği mezunlarının lehine olduğu saptanmıştır (U=415,000).

b) KEYİS /Öğretmenin Yaşı

Tablo 2: Öğretmenlerin yaşına göre KEYİS’den aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p
Gruplararası	297.397	3	99.132	.908	.439
Gruplariçi	16490.177	151	109.206		
Toplam	16787.574	154			

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin yaşına göre KEYİS’ten aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır (p>0.05).

c) KEYİS /Öğretmenin Kıdemi

Tablo 3: Öğretmenlerin kıdemiye göre KEYİS’den aldıkları puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p
Gruplararası	841,796	4	210.449	1.980	.100
Gruplariçi	15945,778	150	106.305		
Toplam	16787,574	154			

Tablo 3’e göre öğretmenlerin kıdemiye göre KEYİS’ten aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

d) KEYİS / Mesleği Tercih Nedeni

Tablo 4: Öğretmenlerin mesleği tercih nedenine göre KEYİS’den aldıkları puanlara İlişkin Man Whitney U Testi

	Mesleği seçme nedeni	N	Sıra Ort.	Ort.Toplam	U	p
KEYİS	Ekonomik ve sosyal nedenler	12	42.62	511.50	433.500	.010*
	Mesleği seviyor olmam	131	74.69	9784.50		
	Toplam	143				

Tablo 4 incelendiğinde mesleği sevdiği için tercih eden öğretmenlerin KEYİS’ten aldıkları puanların mesleği ekonomik ve sosyal nedenler nedeniyle yapanlara göre daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0.05$).

e) KEYİS / Çocukların Sosyo-ekonomik Düzeyi

Tablo 5: Çocukların sosyoekonomik düzeyine göre Öğretmenlerin KEYİS’den aldıkları puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans analizi

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p
Gruplararası	366.710	2	183.355	1.697	.187
Gruplariçi	16420.864	152	108.032		
Toplam	16787.574	154			

Tablo 5’e göre öğretmenlerin KEYİS puanları arasında çocukların sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$).

f) KEYİS / Öğretmenlerin Çocuk Sevme Durumları**Tablo 6:** Öğretmenlerin karakter yetkinlik inançları ile çocuk sevme durumlarına ilişkin Pearson korelasyon testi

		Çocuk Sevme Ölçeği	KEYİS
Çocuk Sevme Ölçeği	Pearson Correlation	1	.308**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	155	155
KEYİS	Pearson Correlation	.308**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	155	155

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile çocuk sevme düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($p < 0.01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin çocukların karakterlerine ilişkin olumlu etki yapabileceklerine olan inançları çocukları sevmeleriyle doğru orantılıdır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin karakter eğitimine ilişkin yetkinlik inançları; öğretmenlerin çocuk sevme düzeylerine, mezun oldukları okul türüne, yaşlarına, kıdemlerine, mesleği tercih etme sebeplerine, sınıflarındaki çocukların sosyoekonomik düzeyine göre incelenmiştir. Ancak öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliğine ilişkin oldukça sınırlı sayıda çalışmanın bulunması, araştırma bulgularının literatür destekli tartışmasında önemli derecede sınırlılık meydana getirmiştir. Ulaşılabilen ilgili literatür çerçevesinde araştırma bulguları tartışılmaya çalışılmıştır.

Tablo 1'e göre öğretmenlerin *mezun oldukları okula* göre KEYİS'ten aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Farkın kaynağını saptamak için yapılan Man Whitney U testi sonucunda farkın okul öncesi öğretmenliği mezunları ($X=65.73$) ile çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenliği mezunları arasında ($X=37.14$) ve okul öncesi öğretmenliği mezunlarının lehine olduğu saptanmıştır ($U=415,000$). Öğretmenlerin eğitim düzeyinin, yetkinlikleri üzerindeki etkisini inceleyen benzer bir çalışmada Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu (2008), "Kişisel yeterlilik" faktöründe anlamlı farklılıklara ulaşmıştır. Dış faktörlerin yeterliğine ilişkin en yüksek inanca eğitim enstitüsü, eğitim

yüksekokulu, ilköğretmen okulu ve sertifika mezunları gibi öğretmenlerin sahip olduğu, en düşük inanca ise lisansüstü eğitim mezunlarının sahip olduğu saptanmıştır. Bu durum lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin, öğrencinin başarı veya başarısızlığından, dış faktörlerden daha çok kendi öz kaynakları ile bilgi ve becerisini sorumlu tuttuğunu göstermektedir. Nitekim Milson ve Mehlig (2002)’in; lisans, yüksek lisans ve doktora eğitim düzeylerine sahip öğretmenlerin karakter yetkinlik inançları arasında anlamlı bir farka ulaşamamış olması bu sonucu doğrulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini arttırarak alanlarına daha hakim olmaları, kendi yetkinliklerini de sorgulama fırsatı yaratması bakımından önem taşımaktadır. Bununla birlikte Okul öncesi öğretmenliği mezunlarının karakter eğitimi konusundaki yetkinlik inançlarının daha yüksek olması, bu bölümden mezun olan öğretmenlerin gerek lisans döneminde gerekse çalışma ortamlarında çoğunlukla okul öncesi dönem çocukları ile çalışmalarının getirdiği mesleki tecrübe olarak değerlendirilebilir. Çocuk gelişimi mezunlarının daha geniş bir yaş ve engel grubunda çalışmalarının, okul öncesi dönemdeki çocuklarla çalışma konusunda yetkinlik inançlarını etkileyebileceği düşünülebilir.

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin yaşına göre KEYİS’ten aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Bu bulguyu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Milson ve Mehlig (2002) çeşitli öğretmen niteliklerinin karakter yetkinliği üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalarında da yaşın önemli bir etkisi bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu (2008) da, ilköğretim okulu öğretmenlerinin genel yeterlilik inançlarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmalarında “Öğretim Yeterliliği” ve “Kişisel Yeterlilik” faktörleri arasında yaşa bağlı anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde çocuklarda; iyilik, doğruluk, dürüstlük, sorumluluk gibi karakter özelliklerini geliştirme konusundaki becerilerinde öğretmenin yaşının belirleyici bir etken olmadığı söylenebilir.

Tablo 3’e göre öğretmenlerin kıdemine göre KEYİS’ten aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Öğretmenlerin kıdemlerinin yeterlilik inançlarını etkileyip etkilemediğine dair yapılan çalışmaların çoğunda kıdem öğretmen yeterliliğini yordayıcı güçlü bir değişken olmadığı saptanmasına karşın, kimi çalışmalarda ise bu durumun tersine kıdem belirleyici bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demirel (2009), sınıf öğretmenleri ile okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin özyeterlilik inancını saptamaya yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin kıdemlerine yönelik anlamlı

bir farklılık bulmamıştır. Benzer şekilde Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007), demografik değişkenlerin öğretmenlerin özyeterlilik inançlarını yordayıcı güçlü değişkenler olmadıklarını saptamışlardır. Yaş, cinsiyet, kıdem gibi demografik değişkenlere kıyasla eğitimsel faaliyetlerin özyeterliliği belirleyici olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu görüş araştırmanın, öğretmenin yaşına ve kıdemine göre karakter eğitimi yetkinliğinde anlamlı bir farklılık bulunmaması sonucuyla paralellik göstermektedir. Nitekim öğretmenlerin performansları kıdemlerine bakılmaksızın, yetkinlik inançları ile bu yetkinlik inancına ulaşabilmek amacıyla yetenek ve becerilerini ne ölçüde geliştirdikleri doğrultusunda şekillenmektedir. Öğretmenlerin kıdem düzeylerine göre farklılık çıkan çalışmalara bakıldığında ise, daha çok genel özyeterlilik boyutunda ve hizmet yılı yüksek olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır (Sünbül ve Arslan,2006). Bu durum; karakter yetkinliği gibi özel bir yetkinlik alanından ziyade öğretmenin akademik ve mesleki yetkinliğiyle ilgili olduğu ve hizmet yılı arttıkça kazanılan tecrübe ile birlikte öğretmenin özyeterlilik inancının da daha kuvvetli olduğu sonucunu düşündürmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin mesleği tercih nedenine göre KEYİS'ten aldıkları puanların, mesleği isteyerek severek seçenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<0.05$). Öğretmen görüşlerine göre karakter eğitimi ve karakter gelişiminde okulun rolünü inceleyen Çağatay (2009), öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve yenilemelerinin, çocukların karakter gelişimine ve karakter eğitimine etki etme konusunda önemli olduğu görüşüne sahip eğitimcilerin, öğrencilerine daha olumlu bir etkide bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte eğitimcilerle yapılan bazı çalışmaların konuyu dolaylı olarak desteklediği söylenebilir. Örneğin mesleğini isteyerek seçen eğitimcilerin iletişim becerilerinin daha iyi olduğunu saptayan araştırmalar da bulunmaktadır (Özbey, 2012). Öğretmenin iletişim becerilerinin çocukla olan etkileşiminde önemli rol oynadığı düşünüldüğünde; etkili iletişim becerilerinin öğretmenin lehine olduğu ve öğretmenin çocukların karakter eğitimi konusundaki yetkinliğine olan inancını güçlendireceği şeklinde yorumlanabilir. Ekonomik ve sosyal şartların zorlayıcı etkisinden ziyade mesleğini isteyerek ve severek yapan öğretmenlerin eğitime harcaacakları emeğin öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliği konusunda kendilerine daha çok güven duymalarına yardımcı olabilecektir.

Tablo 5'e göre öğretmenlerin KEYİS puanları arasında çocukların sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$). Bandura (2002), birçok elverişsiz koşul ile sosyoekonomik farklılıkların çocukların

eğitilebilirliğini ve okul iklimini önemli derecede etkilediğini belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerin akademik öğretimin yanı sıra üstesinden gelmek zorunda olduğu birçok farklı durumla karşı karşıya kalmalarına neden olmakta ve öğretmenlerin çocuklarda istenilen davranış değişikliklerini geliştirebilmeleri için yeterlilik algılarına güvenmeleri gereğini ortaya çıkarmaktadır (Aktaran: Kurt, 2012, s. 202). Bu noktada özellikle çocuğun karakterini olumlu yönde etkilemek isteyen öğretmenlerin; yetenek ve kapasitelerini, eğitimsel faaliyetlerini gerçekleştirdikleri çevresel ve dışsal faktörlere bağlı olmaksızın geliştirmeleri önem taşımaktadır. Gökçek (2007) yaptığı çalışmada, % 71,4 oranla ailelerin sadece evde verilen karakter eğitimi yeterli bulmadıkları, okulda öğretmenler tarafından bu eğitimin desteklenmesi gerektiği görüşüne ulaşmıştır. Aynı zamanda ailelerin, okul öncesi eğitimcilerinin karakter eğitimi konusunda bir ebeveyn kadar iyi bir eğitim veremeyeceklerine % 61,9 gibi bir oranla katılmadıklarını saptamıştır. Bu durum hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin öğretmenin karakter yetkinliği inançlarının ailenin ve çocuğun yaşadığı sosyal çevreye bağlı olmaksızın paralel olduğu sonucunu göstermektedir. Nitekim Milson ve Ekşi (2003) de çocuğun yaşadığı sosyoekonomik çevrenin öğretmenin karakter yetkinliğini belirleyici önemli bir etki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile çocuk sevmeye düzeyleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($p<0.01$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin çocukların karakterlerine ilişkin olumlu etki yapabileceklerine olan inançları çocukları sevmeleriyle doğru orantılıdır. Öğretmenlerin çocuğu sevmeye durumları ile ilgili olarak, çocuğu sevmeye durumunun öğretmenlik mesleğini seçmedeki önemli değişkenlerden olduğunu gösterir çalışmalar mevcuttur (Aksoy ve Baran, 2011). Marso ve Pigge (1994), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmelerini etkileyen en önemli değişkenler olarak; çocukları sevmeye, çocuklarla geçirilen önceki deneyimler ile konu alanının sevilip benimsenmesi sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca paralel olarak çocukları seven öğretmenlerin çocuğun karakterini olumlu yönde etkileme konusundaki yetkinliğine inancı muhtemel bir sonuçtur. Nitekim öğretmenlerin çocukla kurduğu samimi ve sıcak ilişkilerin çocuğun davranışlarını sonraki yıllarda da olumlu yönde etkilediğine ilişkin yapılmış çalışmalar mevcuttur. Okul öncesi dönemde öğretmen çocuk arasındaki güven ve sevgiye dayalı ilişkinin gelişmesiyle, çocukların ilkokula başladıklarında daha az problemleri davranışlar gösterdikleri saptanmıştır (Kolesa, O'Connor ve Collins, 2013). Söz konusu araştırmalar öğretmenlerin çocuk sevgisinin çocukların davranışlarını şekillendirmedeki etkisine dikkat çekmektedir. Tüm bulgular

birlikte değerlendirildiğinde çocukları seven öğretmenlerin çocukların olumsuz davranışlarını değiştirme noktasında kendilerine daha çok güven duyabileceklerini söyleyebilmek mümkündür.

Öneriler

Araştırma sonuçları yapılmış diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında aşağıdaki öneriler verilebilir:

Karakter eğitiminin çocuklara erken yaşta kazandırılması hususunda karakter eğitimi programlarının; sadece okul öncesi öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarına değil, çocukla ilgilenen her türlü meslek grubunun mesleğe hazırlık aşamasında müfredatlarına, yeterli teorik ve pratik uygulama alanları ile entegre edilmesi sağlanabilir.

Özellikle mesleğe hazırlık sürecinde karakter eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitim almayan öğretmenlerin de faydalanabilmesi için hizmet içi eğitimler, konferanslar ve seminerler düzenlenebilir.

Öğretmenlerin karakter eğitimi konusunda gerekli bilgiye ulaşmaları sadece hizmet içi eğitimlerle değil, yazılı ve görsel medya aracılığı ile de desteklenmeleri sağlanabilir.

Okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri olan okulda kazandırılan davranışın evde de ebeveynlerin katılımı ile sürekliliğinin sağlanması hususunda; ailenin öğretmenle işbirliği içerisinde olması gerekmektedir. Bu noktada ailelere karakter eğitimi konusunda verilecek aile eğitimleri önem taşıyacaktır.

Karakter eğitimi ile ilgili alan yazındaki sınırlılık göz önünde bulundurulduğunda araştırmacıların, özellikle okul öncesi eğitimi kademesinden itibaren öğretmenlerin karakter yetkinliğinde etkili olabilecek sosyal beceri, kişilerarası problem çözme becerileri ve denetim odağı gibi alanların etkisini incelemeleri önerilebilir.

Kaynakça

- Akçay, D. ve Özcebe, H. (2012). Televizyonun Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Saldırganlık Davranışına Etkisi. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 55, 82–87.
- Aksoy, P. ve Baran, G. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çocukları Sevme Durumları İle Anne-Babaları Tarafından Kabul-Redlerine Yönelik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu: 5-7 Mayıs 2011*, Sivas.
- Aşçı, M., Önbaş, Ş. ve Ardiç, G. (2011). New approach for curriculum at elementary level in Turkey: Curriculum draft for character education. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 93-107.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Berkowitz, M. (1999). Building a good person. In M. M. Williams & E. Schaps (Eds.). *Character education: The foundation for teacher education*. Washington, DC: Character Education Partnership and Association of Teacher Educators.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D. Ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83–97.
- Çağatay, Ş. M. (2009). Öğretmen Görüşlerine Göre Karakter Eğitiminde ve Karakter Gelişiminde Okulun Rolü. Yüksek lisans tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Dembo, M. ve Gibson, S. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569–582.
- Demirel, M. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin ve Okul Yöneticilerinin Karakter Eğitimine İlişkin Özyeterlilik İnançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 36–49.
- Fenstermacher, S. J. (1999). An evaluation of a character education program focused on fourth and fifth grade students. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.391.4928&rep=rep1&type=pdf>. adresinden 13 Mart 2014 tarihinde alınmıştır.
- Gelbal, S. ve Duyan, V. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Durumlarına Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 127–137.
- Gökçek, B. S. (2007). *5–6 Yaş Çocukları İçin Hazırlanan Karakter Eğitimi Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Guskey, T. ve Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Hoy, W. K. ve Woolfolk, A. E. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137-148.
- Hoy, W. K. ve Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and organizational health of school. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355-372.
- Karatay, H. (2011). Karakter Eğitiminde Edebi Eserlerin Kullanımı. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Terature and History of Turkish or Turkic Volume*, 6(1), 1439-1454.
- Kıroğlu, H. (2009). *Karakter Eğitimi Yaklaşımına Eleştiriler*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kolesa, B., O'Connorb, E. E. ve Collinsc, B. A. (2013). Associations between child and teacher characteristics and quality of teacher-child relationships: The case of Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 53-76.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Özyeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (2), 195-227.
- Kurugöl Z, Yenigün A, Kusin N, ve Özgür T. (1994). Üç-Oniki Yaş Grubu Çocuklar Üzerine Televizyonun Etkileri Ve Ailelerin Televizyon Hakkındaki Düşünceleri. *Türk Pediatri Arşivi*, 29, 23-29
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51, 6-11.
- Lickona, T. (1997). The teacher's role in character education. *Journal of Education*, 179(2), 63-80.
- Lovat, T. ve Hawkes, N. (2012). Values education: A pedagogical imperative for student wellbeing. <http://www.values-education.com/downloads.php#> adresinden 13 Mart 2014 tarihinde alınmıştır.
- Marso, R. N. ve Pigge, F. L. (1994). Personal and family characteristics associated with reasons given by teacher candidates for becoming teachers in the 1990's: Implications for the recruitment of teachers. A paper presented at the annual conference of the Midwestern Educational Research Association. Chicago, October 12-15.
- Milson, A. J., ve Mehlig, L. M. (2002). Elementary school teachers' sense of efficacy for character education. *Journal of Educational Research*, 96, 47-53.
- Milson, A. J. ve Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Yetkinlik Duygusu Konusunda Bir Ölçme Aracına Doğru: Karakter Eğitimi Yetkinlik Skalası (KEYİS) ve Türkçeye Uyarlanma Çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 99-130.

- Özbey, S. (2012). An investigation on candidate preschool teachers' communication skills and emotional intelligence. *New trends on Global Education Conference (GEC-12)*. September 24- 26, Girne Cyprus.
- Pianta, R. C., ve Nimetz, S. (1991). Relationships between teachers and children: Relationships between teachers and children: Associations with behavior at home and in the classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12(83), 379-393.
- Revell, L. ve Arthur, J.(2007). Character education in schools and the education of teachers. *Journal of Moral Education*, 36(1), 79-92.
- Ryan, K., ve Bohlin, K. E. (1999). *Building character in schools: Practical ways to bring moral instruction to life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B. ve Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663-671.
- Stedje, L. B. (2010). Nuts and bolts of character education - A literature review by Lauree Beth Stedje. <http://www.characterfirst.com/assets/Files/CharacterEducationReport.pdf> adresinden 13 Mart 2014 tarihinde alınmıştır.
- Sünbül, A. M. ve Arslan, C. (2006). Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 217-231.
- Tschannen Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self- efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Uysal, F. (2008). *Karakter Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üstünyer, F. (2009). *Karakter Eğitimi İle İlgili Eğitici Görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Wyne, E. A.(1985). The great tradition in education: Transmitting moral values. *Educational Leadership*, 43(4), 2-7.
- Yaşa Giren, S. (2008). *Kendini Kontrol Eğitiminin Okulöncesi Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algıları ile Bilişsel Tempolarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yavuzer, H. (2011). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Analysis of The Relationship between Character Education Efficacy Belief of Preschool Teachers, Their State of Liking of Children and Some Other Variables

Saide ÖZBEY*

Didem TÜRKOĞLU**

Aycan BÜYÜKTANIR BULDUR***

Today's changing social and cultural conditions have resulted in differences in family life. Therefore, children are spending less time with families and their chance of receiving education in the family is more restricted. In addition, this change has resulted in a struggle to comply with the new conditions and paying attention to academic skills of children at school. Attitude of the society, violent media and frequency of violent models are causing children to be more comfortable when displaying unethical and violent behaviors that are unacceptable by the society. (Fenstermacher, 1999, p. 6). Kurugöl, Yenigün, Kusun and

* Lecturer Dr., Gazi University, Faculty of Education, Department of Elementary Education

Address for correspondence: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Teknikokullar/Ankara

E-mail: saideozbey@gmail.com

**Research Assistant, Gazi University, Faculty of Education, Department of Elementary Education

E-mail: didem.turkoglu@gazi.edu.tr

*** Research Assistant, Cumhuriyet University, Faculty of Education, Department of Elementary Education

E-mail: aycanbuyuktanir@gmail.com

Özgür (1994) show those children between the ages of 3 and 12 watch TV for 23.8 hours in a week. In addition, Akçay and Özcebe say that children between the ages of 3 and 6 watch TV for 2.2 ± 1.8 hours in a day. The same research also show that the more they watch TV, the more aggressive they become (2012, p. 85). Yavuzer (2011, p. 76) expresses that these children witness 13000 violent actions up until they are 16 years old and this results in children that are inclined to violence and cannot manage their feelings. Recent increase in violence and negative behaviors both show the inadequacy of character education that is supposed to start in the family and be supported at school (Stedje, 2010, p. 4). There have been different studies on character education as a result of the increase in violence, suicide etc. and character education has become a part of education programs (Fenstermacher, 1999, p. 13). This program includes reverence, honesty, responsibility, fairness, compassion, courage, kindness, faithfulness, perseverance, obeying the rules and avoid behaving aggressively in unwanted conditions (Fenstermacher, 1999; Whyne, 1985, p. 7).

Motivating children to think about their behaviors helps their character development (Yaşa Giren, 2008, p. 1-2). In order to improve students' positive characteristic qualifications, *teacher efficacy* is very important (Karatay, 2011, p. 1441; Lickona, 1993, p. 7). Teacher's efficacy is related to character education efficacy belief. High belief of a teacher that he will change the behaviors of target population and the reliability of his goals are very important for his success. Some researches (Ryan & Bohlin, 1999; Berko-witz, 1999: cit.: Milson & Ekşi, 2003, p. 102) show that some of the teachers do not have enough self-confidence. Some of the researches on the contrary (Milson & Mehlig, 2002) show that teachers see themselves incompetent for the education of the self-confidence of the students that need guidance most despite having self-confidence themselves (cit.: Milson & Ekşi, 2003, p. 106). However, teachers' level of closeness with children and their communication styles are influential on the success of this education (Bozdoğan, Aydın & Yıldırım, 2007, p. 86). Marso and Pigge, (1994) Downing, Ryndak, and Clark, (2000) show in their studies that liking the students, paying attention to them, positive communication and being polite is very important parts of being a teacher. Ability of showing this "liking of children" is also a positive qualification as much as liking them (cit: Gelbal & Duyan, 2011, p. 144).

When the related literature has been analyzed, it can be understood that researches on teachers' self-efficacy are speaking of general self-efficacy (Bandura,

1997; Dembo & Gibso, 1984; Hoy & Woolfolk, 1990-93; Guskey & Passaro, 1994; Sherer et al, 1982; Tschannen Moran & Woolfolk Hoy, 2001) and there are modern studies on teachers' self-efficacy belief in special subjects (Milson & Mehlig, 2002). When we analyze some studies of other countries on character education, we see that they focus on the role of teachers and the school (Lickona, 1997; Milson & Mehlig, 2002; Ryan & Bohlin, 1999; Revell & Arthur, 2007). Studies have focused on the attitude of educators towards character education and character education programs (Gökçek, 2007; Uysal, 2008; Çağatay, 2009; Üstünyer, 2009; Kıröğlu, 2009; Demirel, 2009; Aşçı, Önbaşı & Ardiç, 2011). Teachers have to be a role model for the students and have to be equipped enough to teach righteousness, responsibility and reverence especially in early childhood education that is the basic part of the composition of a character. A teacher that hasn't lost his liking of children would be successful in education. Therefore, this study analyzes the relationship between character education efficacy belief of preschool teachers, their level of liking of children and some other variables.

Method

Study Group

Study group consists of 155 volunteer preschool teachers. They have been working in Keçiören, Mamak and Yenimahalle (districts of Ankara) (N: 75); Mevlana and Alibaba districts of Sivas (N: 80). They have been working in official preschool education facilities under the Ministry of National Education (N=127) and private preschool education associations (N=28). They have been teachers of 3-5 years old age group students. Relational screening model has been used.

Data Gathering Tool

Character Education Efficacy Belief Scale (KEYİS) consists of two sub-factors, General Teaching Efficacy (GÖY) and *Personal Teaching Efficacy* (KÖY), and 24 articles. It is a five-level Likert item. High points show the highness of teachers' efficacy in character education. Cronbach's Alpha of the KÖY is .82, 95 and GÖY is .62, 40.

Barnett Liking of Children Scale; Barnett Liking of Children Scale has been developed by Barnett and Sinisi (1990) in order to show the child liking of adults; her/his reliability and validity have been tested by Duyan and Gelbal (2008). Scale includes 14 articles and teachers have been wished to answer questions according to 7 degrees varying from ‘‘I totally disagree’’ and ‘‘I totally agree’’. Highness of the point in this scale shows their success of child liking and lowness of the points show the failure in this. Cronbach’s Alpha is .92.

Personal Information Form; this form aims to reach independent variables of the study and includes questions such as the age and seniority of teachers; the reason of choosing teaching and the school that they have graduated from. In addition, it includes the socioeconomic environment variable of the students.

Analysis of the Data

One-way analysis of variance, Kruskal Wallis test, Man Whitney U test and Pearson Correlation test have been used for the analysis of the data.

Findings

KEYİS/ The school they have graduated

There is a significant difference in the points of KEYİS according to the school that teachers have graduated from. In order to understand this difference Man Whitney U test has been carried out. There is a difference between the teachers that have graduated from early childhood education major ($X=65.73$) and the teachers that have graduated from child development and education major ($X=37.14$). This difference is in favor of the teachers that have graduated from early childhood education ($U=415,000$).

KEYİS/ Age of the teacher

There is not a significant difference in the points of KEYİS according to the ages of the teachers ($p>0.05$).

KEYİS/ Seniority of the teacher

There is not a significant difference in the points of KEYİS according to the seniority of the teacher ($p>0.05$).

KEYİS/ The reason for choosing the occupation

There is a significant difference in the points of KEYİS between the teachers that have willingly chosen to be a teacher and the teachers that have chosen it because of social and economic conditions. It is in favor of the teachers that have chosen willingly ($p < 0.05$).

KEYİS/ Socio-economic status of the children

There is not a significant difference in the points of KEYİS according to the socio-economic status of the children ($p < 0.05$).

KEYİS/ Teachers' level of liking children

There is a significant, positive and moderate relationship between teachers' character education efficacy belief and teachers' level of liking of children ($p < 0.01$).

Discussion and Conclusion

There is a significant difference in the points of KEYİS according to *the school teachers have graduated from* ($p < 0.05$). This difference is in favor of the teachers that have graduated from early childhood education majors. The highness of the number of early childhood education department graduates', character education efficacy belief would be resulted from their developing intimacy with the little children (ages of early childhood) during their education in the faculties and in their job. In other words, it would be resulted from professional experience. Child development graduates' developing intimacy with a wider range of age and disabled children would affect their efficacy belief in early childhood education.

There is not a significant difference in the points of KEYİS according to teachers' *ages* ($p > 0.05$). This shows that age of the teacher doesn't affect their skill in developing children's characteristic qualifications such as righteousness, honesty, being responsible.

There is not a significant difference in the points of KEYİS according to the *seniority of the teacher* ($p > 0.05$).

There is a significant difference in the points of KEYİS in favor of the teachers that have chosen willingly according to *the reason of choosing the occupation* ($p < 0.05$). We would say that effort of teachers that are working willingly and of the teachers that love their occupations would help them to be more self-reliant

about character development efficacy instead of the teachers that have chosen the occupation because of social and economic reasons.

There is not a significant difference in the points of KEYİS according to the *socio-economic status of the children* ($p < 0.05$). It is important for the teachers that wish to effect children's character positively not to pay attention to environmental and external factors of their education while developing their educational activities.

There is a significant, positive and moderate relationship between teachers' character education efficacy belief and teachers' level of liking of children ($p < 0.01$). In other words, there is a parallelism between teachers' level of liking of children and their belief that they can have a positive impact on the character of students. These show that teachers' belief of the efficacy in effecting children's characters positively is a possible result of teachers' liking of children. When we analyze the findings, we would say that teachers that like children have more self-confidence about changing children's negative behaviors.

Suggestions

Character education programs that aim early character education of children should be integrated into the curriculum of every occupation that is related to education of children with theoretical and practical applications; and this integration should not be limited with the departments of early childhood education.

In-service trainings, conferences and seminars should be organized to advance the teachers; especially for the teachers that have not received education about character development during the study of the occupation.

Written and visual media would be used effectively in addition to trainings.

Pre-school education aims continuity of the behaviors (gained at school) at home with the involvement by the parents. Therefore, parents should be informed about character education which is very important for the character development of children.

When we focus on the limited availability of related literature, we may advise the analysis of fields such as social competence, interpersonal problem solving skills and focus of control that would affect teachers' character efficacy since early childhood education.

Keywords- Character education, Pre-school, Teacher competence