



Intercultural Examination of Deprivation and Prosociality in Special Education Teachers: A Comparison of USA and Turkey*

Samet ATA^{a*} (ORCID ID - 0000-0002-9212-1285)

Sevgi KIRBOYUN TİPİ^b (ORCID ID - 0000-0003-1971-417X)

Çiğdem AYTEKİN^c (ORCID ID - 0000-0002-2967-6456)

İsmihan ARTAN^c (ORCID ID - 0000-0002-8868-7593)

^aAğrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ağrı/Türkiye

^bThe University of Arizona, College of Education, Arizona/USA

^cHacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ankara/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.980440

Article history:

Received 11.08.2021

Revised 22.12.2021

Accepted 25.04.2022

Keywords:

Teacher of students with visual impairments,
Prosocial behavior,
Deprivation level,
Special education.

Research Article

Abstract

Prosocial behaviors are positive social behaviors that benefit others. Deprivation is an observable and provable measure of absence in one's social living standards depending on the society or country to which they belong. The present study examines levels of and correlations between prosocial skills and deprivation in Teachers of Students with Visual Impairment student (TVIs). Environmental Deprivation Scale for Teachers was developed by the researchers with 751 teacher participants. As one of the quantitative research methods, this descriptive study was conducted using correlation and screening to examine the relationship between two or more variables and obtain clues about cause and effect. 68 TVIs in Turkey and 73 TVIs in the USA participated in our web-based scale. The participants were also asked an open-ended question about the reason(s) for choosing their profession. The answers were analyzed, and themes and sub-themes were created. The study's main conclusion is that the American TVIs have higher levels of prosocial skills and lower levels of deprivation. In addition, there is a positive and significant relationship between prosocial skills and deprivation. The reasons teachers choose their profession fell under four themes and eight sub-themes for the American TVIs and six themes and nine sub-themes for the Turkish ones. Several factors, such as the differences in the education systems of the two countries and the levels of development, may impact prosocial skills and deprivation levels.

Özel Eğitim Öğretmenlerinde Yoksunluk ve Prososyalliğin Kültürlerarası İncelenmesi: ABD ve Türkiye Karşılaştırması

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.980440

Makale Geçmişi:

Geliş 11.08.2021

Düzeltilme 22.12.2021

Kabul 25.04.2022

Anahtar Kelimeler:

Görme engelliler öğretmeni,

Öz

Prososyal davranışlar, başkalarına fayda sağlayan olumlu sosyal davranışlardır. Yoksunluk, ait olduğu topluma veya ülkeye bağlı olarak, kişinin sosyal yaşam standartlarında gözlemlenebilir ve kanıtlanabilir bir yokluk ölçüsüdür. Bu çalışma, görme engelli öğrencilerin öğretmenlerinde prososyal becerileri ve yoksunluk düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemektedir. Öğretmenler için Çevresel Yoksunluk Ölçeği araştırmacılar tarafından 751 öğretmenin katılımı ile geliştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel araştırma, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi incelemek ve neden-sonuç hakkında ipuçları elde etmek için hem korelasyon hem de tarama kullanılarak yapılmıştır. Web tabanlı olarak uygulanan ölçekte Türkiye'den 68 ve ABD'den 73 görme engelliler öğretmeni katılmıştır. Katılımcılara

* Bu makaleye yazarlar eşit miktarda katkıda bulunmuştur.

*Author: atasamett@gmail.com

Prososyal davranış,
Yoksunluk düzeyi,
Özel eğitim.

ayrıca mesleklerini seçme neden(ler)i ile ilgili açık uçlu bir soru sorulmuştur. Cevaplar analiz edilerek temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Çalışmanın ana sonucunda, Amerika'daki görme engelliler öğretmenlerin daha yüksek düzeyde prososyal becerilere ve daha düşük seviyede yoksunluk düzeylerine sahip oldukları bulgulanmıştır. Ayrıca prososyal beceriler ile yoksunluk arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleklerini seçme nedenleri Amerika'daki öğretmenler için dört tema ve sekiz alt tema, Türk öğretmenler için altı tema ve dokuz alt tema altında toplanmıştır. İki ülkenin eğitim sistemlerindeki farklılıklar ve gelişmişlik düzeyleri gibi çeşitli faktörlerin olumlu sosyal beceriler ve yoksunluk düzeyleri üzerinde etkisi olabilir.

Introduction

Positive social behaviors, which are among the basics of socialization, involve prosocial behaviors (Penner et al., 2005). Eisenberg et al. (2007) defined prosocial behaviors as voluntary behaviors aimed at benefiting others and motivated by concern about others' rights. Also, prosocial behaviors, referred to as positive social behaviors, can be defined as performing a behavior that begins with developing the empathy mechanism from the early years of life and is beneficial to other people. Prosocial behaviors refer to emotional actions that aim to voluntarily benefit another person (Batson, 2009; Decety & Jackson, 2004; Eisenberg, 1982; Zahn-Waxler et al., 1992).

Although prosocial behaviors manifest themselves in every period of life, they differ in life periods. For example, while public prosocial behaviors performed in the preschool period are more common, it is observed that anonymous prosocial behaviors are more common in adulthood perform more prosocial behaviors than younger than themselves (Eisenberg et al., 2005; Ekin, 2019; Fabes & Eisenberg, 1998; House et al., 2013; Yurdu, 2014). On the other hand, prosocial behaviors also depend on an individual's age and deprivation level (House et al., 2013).

Deprivation is an observable and provable measure of absence in one's social living standards depending on the society or country to which they belong (Townsend, 1987). It is well recognized that deprivation is multidimensional, indicating that income poverty is only one of the dimensions, and it is necessary to consider other features and dimensions (Atkinson, 2003). Bossert et al. (2007) stated that people with high levels of deprivation might not fully participate in society. On the other hand, House et al. (2013) showed that prosocial behaviors depend on an individual's age and deprivation level. In particular, it is clear that poorly educated teachers, lack of materials in the classroom, and limited social environment can adversely affect the students both directly and indirectly.

According to Good et al. (2015) and Dane (2010), individuals with deeper awareness are more efficient personally and socially. It seems likely that higher levels of awareness in teachers of students with visual impairments (TVI) regarding their levels of deprivation and prosocial behavior can positively affect their students' academic success. The main goal of teacher training programs is to teach educators how to implement best practices for their students. There are specific differences between teacher training programs in Turkey and the US. To become a TVI in Turkey, one needs to complete a bachelor's program in the Special Education Department within the Faculty of Education. The TVIs can work in three types of school settings: schools for the blind, special education centers for the blind (1 to 50-year-old students can attend these centers three hours per week), and public schools (as an inclusive setting or resource room). Two professionals work with students with visual impairments (VI) in the US: TVIs and Orientation and Mobility (O&M) Specialists. After obtaining a bachelor's degree, teaching certification training is required to be qualified as a TVI. Both TVIs and O&M specialists can work in special schools for the VI students and in general schools (as an inclusive setting or resource room) as an itinerant teacher. Pre-service training programs provide the necessary knowledge and skills for the young teachers to create a positive classroom environment (Smith & Kelley, 2007). According to Girgin (2010), teachers must first be spiritually happy and compatible in order to be able to provide a successful education. If the teachers lack of awareness and altruism in their social behaviors, or if they have high levels of deprivation, it is not possible for them to be fully beneficial to their students (Ferreira

et al., 2016; Gresham & Elliott, 1988; Özsoy & Günindi, 2011; Sarafidou & Chatziioannidis, 2013). Therefore, the present study explores:

- (a) TVIs' level of prosocial skills,
- (b) TVIs' level of social environment and workplace deprivation and
- (c) the correlations between TVIs' levels of prosociality and deprivation,
- (d) the reasons why teachers choose their profession. Moreover, we aim to investigate the differences between special education teachers/TVIs in the US and Turkey.

The study is presented in two sections. The first section focuses on the development process of the Environmental Deprivation Scale for Teachers (EDST). Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were used to develop the scale. In the second section, the reasons teachers choose their profession, prosocial behaviors, and deprivation states of the TVIs are examined

Method

Research Model

As one of the quantitative research methods, this descriptive study was conducted using both correlation and screening to examine the relationship between two or more variables and to obtain clues about cause and effect (Büyüköztürk et al., 2017). Screening researches provide a quantitative (numerical) description of the attitudes, trends, and views of the population through studying the sample, which represents the universe (Creswell, 2013). In the present study, the prosocial tendencies and environmental deprivation levels of the TVIs were examined in terms of various variables, and the size of the relationship between them was studied. The v25.0 SPSS package program was used for data analysis.

Ethical approval (IRB) was obtained from the ethics committee of first author's university with E.9245 application number. Randomly accessible sampling method was used in the study to recruit participants. The Turkish TVIs were contacted through social media, the schools they worked at, and the teacher groups. In the United States, TVIs were contacted through email lists of various TVI associations. Participants were informed about the volunteering and confidentiality of the study.

Development of Environmental Deprivation Scale for Teachers (EDST)

The 28-item scale was applied to 770 teachers but due to extreme values and incomplete answers from 19 participants, only 751 data points were used for the statistical analysis. Likewise, the reliability and validity studies of the scale were conducted with a total of 751 data points. Kılıç Çakmak et al. (2014) emphasized that different sample groups should be used for Explanatory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA). However, according to Doğan, Soysal, and Karaman (2017), EFA and CFA can be conducted by dividing the study sample into two groups provided that the sample size is large enough. Therefore, we randomly divided our participants into 2 groups for Exploratory Factor Analysis (n1) and Confirmatory Factor Analysis (n2) to save time and financial resource (n1 = 449; n2 = 302). The AMOS package program v23.0 was used for CFA.

Study Group

The data required for the scale development was collected from 751 teachers of various branches who voluntarily accepted to participate in the study on online platforms. Gender and age ranges of the participants are given in Table 1.

Table 1.*Gender and Age Distribution of Teachers Participating in the Scale Study*

		<i>f</i>	%
Gender	Female	463	61.7
	Male	288	38.3
Age	Under 26 ages	199	26.5
	27-32 age	324	43.1
	33-38 age	113	15.0
	39-44 age	59	7.9
	45-50 age	32	4.3
	Above 51 ages	24	3.2
	Total		751	100.0

463 females and 288 males participated in the scale development study. The majority of the participants are between the ages of 27-32.

141 special education teachers (68 from the United States and 73 from Turkey) working with visually impaired individuals participated in the application study. Demographic information of the participants is as follows:

Distribution by gender: 76.71% of the Turkish respondents were women and 23.29% were men. 91.18% of the American respondents were women and 8.82% were men.

Average age: The average age of the Turkish and American participants was 31.68 and 44.84 years respectively.

Academic level: 87.67% of the Turkish participants had a bachelor's degree, and 12.33% had a master's degree. For the American participants, 95.59% had a master's degree, and 4.41% had a bachelor's degree.

Exploratory Factor Analysis for EDST

The sampling adequacy and Bartlett Sphericity tests were primarily applied for the Exploratory Factor Analysis. For the suitability of the data for factor analysis, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) should be higher than .60, and the Bartlett Sphericity test should be significant (Tabachnick & Fidell, 2006). For our scale, the KMO sample suitability coefficient was .844, and the Bartlett Sphericity test χ^2 value was 3625.705 ($p < .001$, $df = 378$). Based on expert opinions, the scale was planned to be four-dimensional; hence, the Varimax rotation technique was used. EFA was performed by removing items with low correlations, items with low factor loads, and items which loaded highly on more than one factor i.e., M8, M9, M12, M13, M14, M20, and M21 (KMO= .837, $\chi^2 = 2704.663$, $p < 0.01$). As a result of the analysis, a four-factor structure with 21 items, which explains 49.836% of the total variance, consisting of 21 items with factor loadings ranging from .478 to .804, was obtained. This is an acceptable variance rate as Kline (1994) stated that any variance rate above 40% is an acceptable value. The Cronbach Alpha values of the factors were: .80 for Factor 1, .69 for Factor 2, .68 for Factor 3, .74 for Factor 4, and .84 for the total scale. Factors and item load values after the rotation are given in Table 2.

Table 2.*Item Loads and Factor Variance Distributions of the Four-Factor Scale After Rotation*

Items	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
M17	.804			
M21	.682			
M15	.665			
M10	.641			
M20	.632			
M16	.564			
M19	.497			
M18	.478			
M14		.714		
M13		.711		
M8		.682		
M9		.609		
M6			.788	
M11			.775	
M12			.594	
M7			.528	
M2				.729
M4				.640
M3				.581
M5				.551
M1				.545
Eigenvalue	5.222	2.399	1.674	1.170
Variance	24.866	11.424	7.974	5.573
Cumulative Variance	24.866	36.290	44.263	49.836

By scanning the relevant literature, the scale was named as the “Environmental Deprivation Scale for Teachers” (EDST). Factors were named as: “Occupational Deprivation” for Factor 1, “Work Relations” for Factor 2, “Financial Deprivation” for Factor 3, and “Social Deprivation” for Factor 4.

Confirmatory Factor Analysis for EDST

Confirmatory Factor Analysis was performed to determine the construct validity and goodness of fit indices of the 4-factor structure. After CFA, items M7 and M5 were removed from the scale since their factor loads were below .40. Exploratory Factor Analysis was repeated for the 19-item scale (KMO= .834, $\chi^2= 2528.003$, $p<0.01$). Consequently, a four-factor structure scale with factor loadings of .509 and .822, explaining 52.919% of the total variance was obtained. As a result of the analysis, there were 3 modification proposals between M19 and M20; M10 and M21; M10 and M17. The fit indices before the modifications were as follows: [$\chi^2/sd= 2.518$ ($p= .000$); GFI= 0.888; RMSEA= 0.071; SRMR= 0.0647; CFI= 0.878]. However, after the necessary modifications, the appropriate model of the scale was identified. The fit indices and reference values are given in Table 3.

Table 3.

Calculated Fit Indices and Reference Values

Fit Indices	Good fit	Acceptable fit	Calculated fit	Results
CMIN/SD	$0 \leq \chi^2/sd < 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	2.209	Acceptable fit
RMSEA	$0 < RMSEA < .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .10$	.063	Acceptable fit
SRMR	$0 \leq SRMR < .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.0632	Acceptable fit
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.908	Acceptable fit
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.905	Acceptable fit

Reliability for EDST

The Cronbach Alpha coefficients were: .82 for the sub-dimension of “Occupational Deprivation”; .71 for “Work Relations”; .75 for “Financial Deprivation”; .74 for “Social Deprivation”; and .86 for the total scale. These values indicate that all the sub-dimensions and the total scale are reliable as Fraenkel et al. (2012) and Büyüköztürk (2007) stated that .70 reliability was sufficient for a psychological test. The model is given in Figure 1.

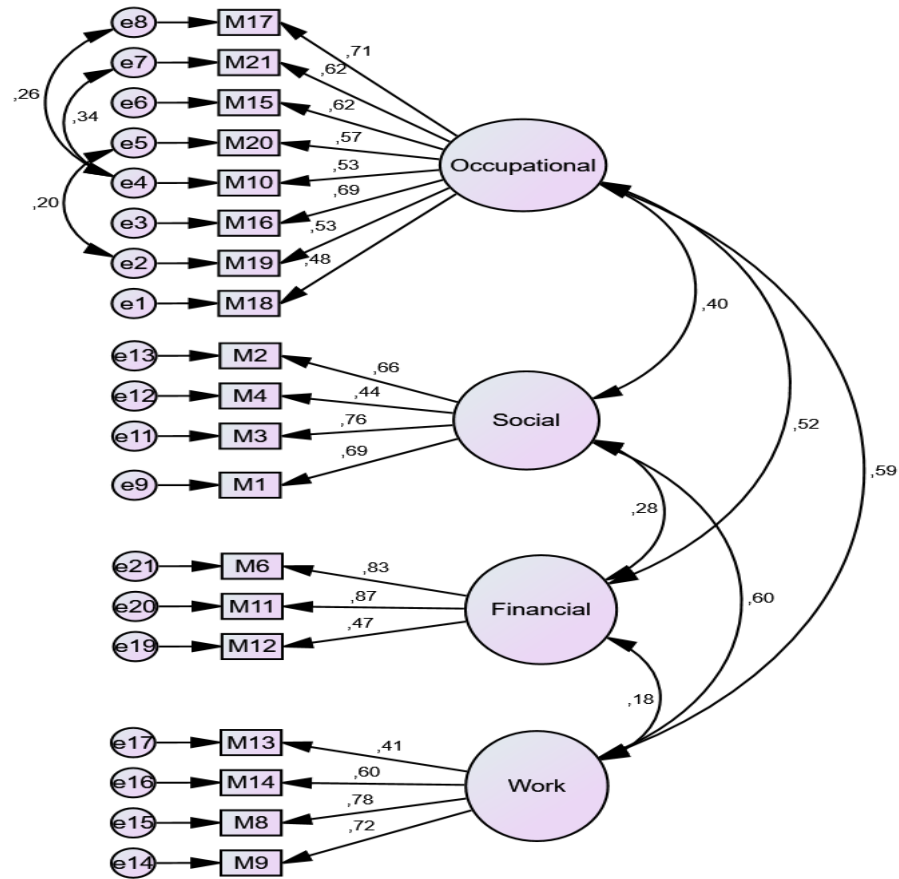


Figure 1. CFA Path Diagram of Environmental Deprivation Scale for Teachers (EDST)

After EFA, items M8, M9, M12, M13, M14, M20, and M21 were removed from the scale and acceptable values were obtained ($KMO = .837$, $\chi^2 = 2704.663$, $p < 0.01$). As a result of the analysis, a four-factor structure with 21 items explaining 49.836% of the total variance was obtained. Fit indices were examined to determine whether the model created by CFA was compatible with the data. As a result, two more items were removed from the scale and EFA was reapplied ($KMO = .834$, $\chi^2 = 2528.003$,

$p < 0.01$). Upon achieving the conformity of the items, 3 modification proposals were found between items M19 and M20; M10 and M17; M10 and M21. After making the necessary modifications, the fit index values were obtained as [$\chi^2/df=2.209$ ($p < .000$); GFI=0.908; RMSEA= 0.063; SRMR= 0.0632; CFI= 0.905].

Finally, the Cronbach Alpha was calculated to examine the reliability of the scale, the reliability values of the first, second, third, and fourth factor were .82, .71, .75, and .74 respectively and the reliability value of the total scale was .86. These values indicated that the scale had a reliable structure (Büyüköztürk, 2007; Tabachnick & Fidell, 2006).

Data Collection Tools

Two questionnaires were used in the study: First the Prosocialness Scale for Adults by Caprara et al. (2005), Turkish version by Bağcı (2015) and the second Environmental Deprivation Scale for Teachers (EDST) which is developed by the researchers. Additionally, we included a survey question to collect qualitative data that sought more opinions related to why our participants chose to become a TVI.

Prosocialness Scale for Adults: It measures the level of prosociality in adults and consists of 16 items in 4 sub-dimensions, namely sharing, helping, taking care of others, and empathy. The scale items are marked between 1 (Never/Almost Never True) and 5 (Almost Always/ Always True) (Bağcı & Samur, 2016; Caprara et al., 2005). Higher scores indicate higher levels of prosocial behavior. The Cronbach Alpha coefficients of the English and Turkish versions of the scale are .91 and .80 respectively.

Environmental Deprivation Scale for Teachers (EDST): Developed by the researchers, the EDST is a four-factor and 5-grade Likert scale that measures the deprivation levels of working teachers. This 19-item scale does not include reverse scoring. Higher scores indicate lower levels of deprivation. The scale was translated from Turkish to English by 2 field experts with a good command of both languages. The 2 English versions were compared, and the final version was back-translated into Turkish. The translated scale precisely matched the original scale, so the English version was approved. The Cronbach Alpha coefficients of the Turkish and English versions of the scale were .85 and .90 respectively.

Data Analysis

Although the Shapiro-Wilk Test is reported to be stronger than the Kolmogorov-Smirnov Test in investigating normality distribution (Field, 2005), we applied both tests. According to the results, our study data was non-normally distributed. Additionally, Skewness-Kurtosis values, Q-Q Plot and Histogram graphs also confirmed the non-normal distribution. The Mann-Whitney-U test was used to examine the relationship between two independent variables, and Kruskal Wallis test was used to examine the relationship between three or more independent variables. The Spearman's Rho was used to examine the correlation between the scales.

Findings

Table 4 shows the results of the Mann-Whitney-U Test, which was used to determine the difference between the average scores of the Turkish and American participants on the scales.

Table 4.*Mann Whitney U Test Results on Whether the Scores of TVIs on the Scales Vary According to Countries*

Variable	Country	N	Mean Rank	Sum of Ranks	S.d.	U	p
Occupational	Turkey	73	55.23	4031.50	6.611	1330.500	.000*
	USA	68	87.93	5979.50			
Work	Turkey	73	60.10	4387.50	2.606	1686.500	.001*
	USA	68	82.70	5623.50			
Financial	Turkey	73	55.83	4075.50	3.114	1374.500	.000*
	USA	68	87.29	5935.50			
Social	Turkey	73	55.57	4056.50	2.711	1355.500	.000*
	USA	68	87.57	5954.50			
Deprivation Scale Total	Turkey	73	52.84	3857.50	12.171	1156.500	.000*
	USA	68	90.49	6153.50			
Prosocial	Turkey	73	59.76	4362.50	7.027	1661.500	.001*
	USA	68	83.07	5648.50			

*p<0.05

A statistically significant difference was found between the overall average scores of the TVIs in the US and Turkey, including all sub-dimensions of the deprivation scale and prosocial scale ($p<0.05$). This difference was in favor of the American TVIs in all sub-dimensions, i.e., their prosocial behavior was higher and deprivation level was lower than the Turkish TVIs.

The Spearman's Rho was calculated to examine the relationship between the TVIs' deprivation levels and their prosocial skills. The results are given in Table 5.

Table 5.*Spearman's Rho Correlation Table of the Relationship Between the Scales*

Variable	Spearman's Rho	Occupational	Work	Financial	Social	Deprivation Total
Prosocial	Rho	.397**	.432**	.314**	.384**	.456**
	p	.000	.000	.000	.000	.000
	N	141	141	141	141	141

**p<.01 (2-tailed)

According to the results, a positive moderate relationship between "Deprivation Total" and "Prosocialness" ($r=.456^{**}$, $p<.01$). It can be said that there is a positive correlation between all sub-dimensions of the Deprivation Scale and Prosocialness. Therefore, it seems that as prosocial tendencies increase, there is a decrease in deprivation levels.

Within the scope of the study, some questions were asked to the participants regarding their profession. Information on the percentages of the responses is given in Table 6.

Table 6.*Distribution of Participants' Answers to Questions Related to Their Profession*

Question	Variable	Turkey (TR)		USA	
		n	%	n	%
Where did you learn the majority of the training methods you use in your lessons?	<i>While studying</i>	25	34.25%	17	25.0%
	<i>While working</i>	48	65.75%	51	75.0%
Do you find your teacher training program sufficient for the education of students with visual impairments?	<i>Yes</i>	16	21.92%	43	63.24%
	<i>No</i>	57	78.08%	25	36.76%
Do you think you show empathy to your students' parents?	<i>Most of the time</i>	52	71.23%	25	36.76%
	<i>Almost always</i>	21	28.77%	43	63.24%
Do your students' parents share their individual problems with you?	<i>Yes</i>	60	82.19%	50	73.53%
	<i>No</i>	13	17.81%	18	26.47%

According to the results:

- Most of the TVIs in Turkey and the US stated that they learned their practical teaching methods while working (TR 65.75%, USA 75.0%).
- The majority of the Turkish respondents found their background academic education about teaching the visually impaired individuals insufficient (78.08%), while most respondents in the US consider their education sufficient (63.24%).
- The majority of the TVIs in Turkey empathized with the families of their students “most of the time” (71.23%), while the majority of the TVIs in the US empathized “almost always” (63.24%).
- The majority of TVIs in Turkey (82.19%) and the US (73.53%) stated that the parents shared their personal problems with them.

As mentioned before, the participants were also asked an open-ended question about the reason(s) for choosing their profession. The answers were analyzed, and themes and sub-themes were created as shown in Figures 2 and 3. It should not be neglected that the TVIs' awareness of their choice of profession may have an impact on their prosociality and deprivation levels.

For the TVIs in the US, the responses were collected under 4 themes and 8 sub-themes, and for the ones in Turkey, the responses were categorized in 6 themes and 9 sub-themes. Two themes –namely “I don't know” and “Life problems”– emerged as different themes.

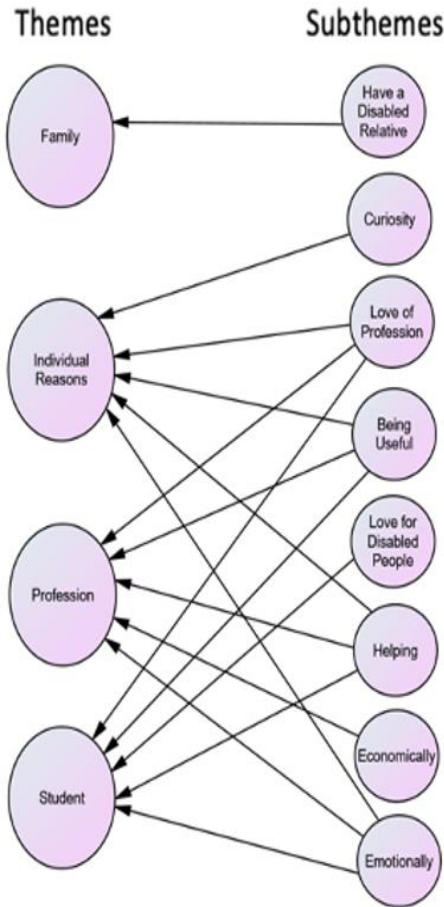


Figure 2. Reasons Why Teachers in USA Prefer Teaching

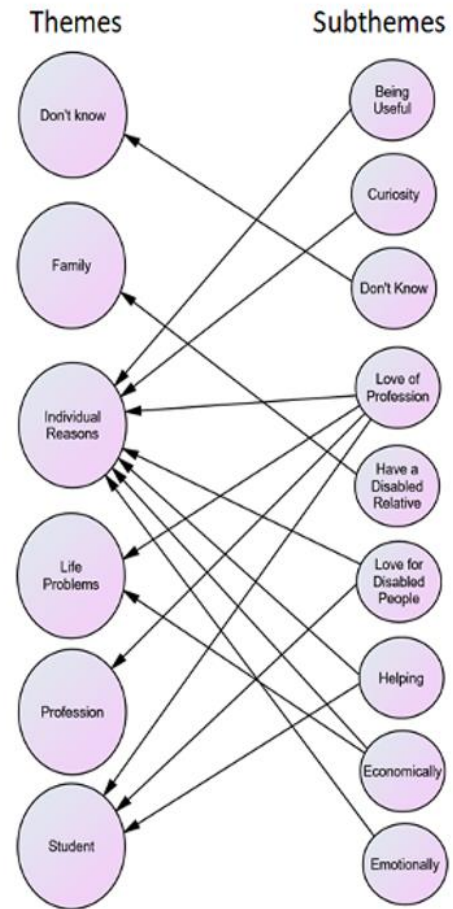


Figure 3. Reasons Why Teachers in Turkey Prefer Teaching

Some answers given by the American TVIs:

- *"I have a son with a visual impairment. That's how I realized the need for this specialized job. I like helping my students to be more independent."*
- *"I enjoy working with my students and families and making a difference in their lives."*
- *"I enjoy making a lifelong impact on the lives of students and families I work with, helping individuals with visual impairments become as independent as possible."*

Some answers given by the Turkish TVIs:

- *"It was a coincidence, but now I'm in a very good professional group. Working with the visually impaired is more enjoyable than other types of disabilities, and their feedback is more satisfying."*
- *"For the purpose of helping such children, as I have a disabled cousin and not every child is as lucky as he is."*
- *"Having 60% vision loss in my own right eye and loving children were my motivation."*
- *"Because I know that I will not have any trouble finding a job after graduation."*

The frequency distributions of the TVIs in Turkey according to their motivation are given in Table 7.

Table 7.
Frequency of Reasons for Choosing the Theme of the Profession of TVIs in Turkey

Subthemes	Themes						Total
	Don't Know	Family	Individual Reasons	Life Problems	Profession	Student	
Being Useful			4				4
Curiosity			2				2
Don't Know	5						5
Economically				13			13
Emotionally			6				6
Have a Disabled Relative		6					6
Helping			1			2	3
Love for the Disabled			2			10	12
Love of Profession			9	2	9	2	22
Total	5	6	24	15	9	14	73

The theme and sub-theme with the highest frequencies among the Turkish TVIs were “individual reasons” and “Passion for Profession”, respectively.

The frequency distributions of the TVIs in the US according to their motivation are given in Table 8.

Table 8.
Frequency of Reasons for Choosing the Theme of the Profession of TVIs in USA

Subthemes	Themes				Total
	Family	Individual Reasons	Profession	Student	
Being Useful		1	2	1	4
Curiosity		1			1
Economically			2		2
Emotionally		2	2	1	5
Have a Disabled Relative	3				3
Helping		5	2	8	15
Love for the Disabled		4		10	14
Love of Profession		4	14	6	24
Total	3	17	22	26	68

The theme and sub-theme with the highest frequencies among the American TVIs were “students” and “Passion for Profession”, respectively.

Discussion & Conclusion

This study explores TVIs' (a) prosocial behaviors, (b) social environment and workplace deprivation levels, and (c) correlations between prosocialness and deprivation. Additionally, we studied several differences between American and Turkish TVIs and compared qualitative data collected via profession-related questions.

Comparison of levels of deprivation and prosocialness of the TVIs in the US and Turkey reveals that there are significant differences between the average score of all scales and sub-scales as shown in Table 4. All sub scores and total scores of the deprivation and prosocial scales were higher for the TVIs in the US. They had lower levels of deprivation and higher levels of prosocialness.

Prosocial behaviors are positive behaviors (Bağcı, 2015) and can be defined as behaviors that an individual exhibits voluntarily to benefit others. It is likely that prosocial behaviors are higher among TVIs who are in good psychological conditions. In addition, the high psychological well-being may also contribute to lower levels of deprivation. If an individual is in a good psychological state, he/she feels less deprived and, with a positive perspective, it may also reduce the effects of deprivation. In addition, the fact that the US is a developed country increases the availability of better opportunities for TVIs; whereas those in Turkey -with their country located between developing countries- may feel more deprived.

Prosocial behaviors involve empathy, a sense of personal responsibility, helping, sharing, cooperating, and volunteering—these acts are to be included in all curriculum subjects. Pekdoğan (2017) stated that prosocial behaviors as a part of values education are presented to children at an early age in the US via school curricula and family interactions. In contrast, Elksnin and Elksnin (2000) indicated that very limited direct training is offered in Turkey for prosocial behaviors as values; therefore, children experience more of a challenge in exhibiting these behaviors. Personal, economical, and professional problems of the TVIs in Turkey lead to greater burnout and decreased job satisfaction (Demirkıran, 2004; Vızlı, 2005). Akman (2019) found a positive correlation between TVIs' job dissatisfaction and burnout.

The results of the correlation between the participants' deprivation and prosocial skills are given in Table 5. The findings show a significant relationship between the deprivation and prosocialness levels. These findings align with the results reported by Hagen von and Tutić (2019), who found that as deprivation level decreases, there is an increase in prosocial behaviors. These findings suggest that an individual with good prosocial skills is less likely to feel deprived. In contrast, an individual's empathy levels decrease when the deprivation level increases; therefore, they help others less (Keskin, 2008; Sayar, 2002). Consequently, it seems that higher levels of prosocial skills can lead to lower levels of deprivation.

Examining how frequently the teachers empathizes with their students' parents, we observed that empathy is quite common in both groups of TVIs. The majority of American TVIs reported that they almost always empathized with families, and these were the TVIs with higher prosocial skill scores. The study results also indicated that prosocial behaviors are directly related to empathy (Eisenberg, 2003; Smith et al., 2020). The direct relationship between empathy and prosocial skills is also reported in the above-mentioned study. Genç and Kalafat (2010) highlighted the importance of empathy and stated that teachers with advanced empathy skills can better understand their students, communicate better with them, and find positive and appropriate solutions to their problems. Similarly, empathy can enable TVIs to better understand, guide, and support the parents, to produce individualized solutions by taking each family's specific situation into consideration, and ultimately to create a positive impact on their students' well-being.

Collaboration between teachers and parents is vital in improving the academic performance of the students (Koç, 2018). A good parent-teacher relationship is critical for conveying a student's educational performance to the parent (Loughran, 2008). The communication between teachers and parents indicates that both American and Turkish TVIs had a positive relationship with their students' parents.

Table 7 and 8 represent the distribution of themes and sub-themes for the TVIs' motivations for choose their profession. The majority of the responses from the American TVIs falls in the "Student" theme, whereas for the Turkish TVIs most of the responses were within the "Individual Reasons" theme. The fact that 5 responses from the Turkish TVIs were in the "Don't Know" theme, and 15 responses in the "Life Problems" theme might be due to the educational system in Turkey. According to the Turkish TVIs, their teacher training courses were inadequate, while the American TVIs were satisfied with their trainings. This might be due to the differences in the structure of teacher training programs between the two countries. Although there are minor differences in the content of teacher training programs in different states and universities of the US, generally upon completing mandatory courses, the students can choose their preferred teaching branch (Abazoğlu, 2014; Külekçi & Bulut, 2010). After graduation, a

teaching certificate is necessary to be a qualified teacher in the US (Bolat, 2016). In Turkey, however, students are placed in different teaching branches based on their scores on the Higher Education Transition Exam (YKS) conducted by the Student Selection and Placement Center (OSYM). In other words, while one needs to fulfill several criteria to become a qualified teacher in the US, the YKS exam score is the only criteria for enrolling in a teaching program in Turkey (Abazoğlu, 2014). Besides the YKS exam score, which plays a critical role in the department that students can apply for, family encouragement and cultural tendencies are among the most motivating factors in selecting teaching as a profession (Can-Türkdoğan, 2014). This might be the possible reason behind the “Don’t Know” and “Life Problems” themes of the responses by the Turkish TVIs in our study. In addition, several studies (Alkaya et al., 2017; Hurst Jessica & Good Linda, 2009; Temel et al., 2018; Zysberg & Berry, 2005) reported that individuals living in the US choose their profession by evaluating their competence for the job’s requirements, while choosing a profession in Turkey is mostly based on an individual’s living condition. These differences between the two countries may explain why American teachers are more satisfied with their education.

“Passion for the Profession” was a sub-theme of our participants’ motivations. In a study conducted in Turkey by TEDMEM (2014), 1701 teachers were surveyed on their perspectives about their profession. The findings showed that the teachers defined their profession as a valued, respected, pleasant, and ideal job. It was also concluded that teaching was considered an essential job and that teachers were individuals who lead the society. Similarly, our participants reported “Passion for the Profession” as one of their reasons to become a teacher.

The sub-theme of “helping” with 15 American respondents was the second most frequent sub-theme for the TVIs in the US. In contrast, there were only three Turkish respondents in this sub-theme. Higher levels of prosocial skills and lower deprivation levels among the American TVIs might be a reason behind this discrepancy in the sub-theme of “helping”.

The sub-theme of “Economic Reasons” with 13 Turkish respondents was the second most frequent sub-theme for the TVIs in Turkey. In contrast, there were only five American respondents in this sub-theme. Previous studies (Hendricks, 2015; Tagay, 2014) have reported that a high salary could potentially affect an individual’s choice of profession. Similarly, Çermik et al. (2010) stated that economic factors play an essential role in choosing one’s profession. A previous study categorized teachers’ motivations for choosing their profession into three fundamental categories: facts based on self-devotion (such as the desire to serve others, to be beneficial to the society, etc.), internal factors (such as loving the profession, loving children and people, one’s talents and abilities) and external factors (such as the ease of finding a job, social security, extended summer vacation, etc.) (Younger et al., 2004). Younger et al. (2004) indicated that cultural, social, and economical structures of their societies may affect teachers’ preferences. According to the results of the study by Papanastasiou and Papanastasiou (1997) with primary school teacher candidates in the US and Cyprus, while internal factors were the main motivation among the American teachers, external factors were the strongest preference reasons among those in Cyprus. It is stated that self-devotion/intrinsic factors are greater in developed countries, whereas external factors are more common in developing countries. This can explain the fact that in our study, more American teachers attributed their choice more to “helping” and less to “economic” reasons, indicating that self-devotion and internal factors are more pronounced in the US, which is a developed country.

In this study deprivation and prosocial skills of the TVIs in the US and Turkey were examined and compared. It is concluded that in general the American TVIs have higher levels of prosocial skills and lower level of deprivation than those in Turkey. Several factors such as the differences in the education systems of the two countries and the levels of development may have an impact on prosocial skills and deprivation levels.

Recommendations

Based on our results, the following recommendations seem beneficial for the teachers, authorities, and researchers:

- According to the majority of TVIs in Turkey, the undergraduate training curriculum is insufficient; therefore, TVIs need to be provided with additional support such as in-service trainings, courses, and seminars. Moreover, the shortcomings and weaknesses of the undergraduate curriculum need to be precisely identified and addressed by scientific research to determine the specific needs of the teachers.
- Considering the fact that the American TVIs were more empathic than their Turkish counterparts, Turkish TVIs are advised to pay regular home visits to their students in order to develop a sense of empathy with the families and consequently gain a higher level of prosocialness (Junaedah & Ahmad, 2020).
- TVIs in Turkey experience more professional, economical, and social deprivation than those in the US. This level of deprivation needs to be minimized because it is likely that people who suffer from deprivation are attached to their profession solely because of financial concerns (Taşsöker & Çelik, 2019). This can be solved by valuing teachers, increasing their personal rights, and providing trainings, materials, and enriched teaching environments.

Limitations

This study has some limitations that need to be addressed. Firstly, our sample size was small, and this was due to the fact that there are not many special education teachers and TVIs in particular. Conducting the study with more comprehensive groups could potentially lead to more generalizable results. Secondly, as face-to-face data collection was impossible due to the COVID-19 crisis, the data were collected by mass e-mail groups and individual submissions through online surveys.

Ethical Approval

This study followed all the rules in the “Regulation of Higher Educational Institutions Scientific Research and Publication Ethics” and realized none of the “Acts against Scientific Research and Publication.”

Türkçe Sürümü

Giriş

Sosyalleşmenin temelleri arasında yer alan prososyal davranışlar, olumlu sosyal davranışları içermektedir (Penner vd., 2005). Eisenberg ve diğ. (2007) prososyal davranışları, başkalarına fayda sağlamayı amaçlayan ve başkalarının haklarıyla ilgili endişelerle motive edilen gönüllü davranışlar olarak tanımlamıştır. Ayrıca olumlu sosyal davranışlar olarak adlandırılan prososyal davranışlar, yaşamın ilk yıllarından itibaren empati mekanizmasının gelişmesiyle başlayan ve diğer insanlara faydalı olan bir davranış olarak tanımlanabilir. Bir diğer deyiş ile prososyal davranışlar, başka bir kişiye gönüllü olarak fayda sağlamayı amaçlayan duygusal eylemleri ifade eder (Batson, 2009; Decety & Jackson, 2004; Eisenberg, 1982; Zahn-Waxler vd., 1992).

Prososyal davranışlar yaşam dönemlerine göre farklılıklar gösterebilmektedir. Örneğin okul öncesi dönemde gerçekleştirilen kamusal prososyal davranışlar daha sık görülürken, yetişkinlikte ise gizli prososyal davranışların daha yaygın olduğu ve kendilerinden daha genç olanlara göre daha fazla prososyal davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Eisenberg vd., 2005; Ekin, 2019; Fabes & Eisenberg, 1998; House vd., 2013; Yurdu, 2014). Öte yandan prososyal davranışlar da bireyin yaşına ve yoksunluk düzeyine bağlı olabilmektedir (House vd., 2013).

Yoksunluk, ait olduğu topluma veya ülkeye bağlı olarak, kişinin sosyal yaşam standartlarında yaşadığı yoksunluğun gözlemlenebilir ve kanıtlanabilir bir ölçüsüdür (Townsend, 1987). Yoksunluğun çok boyutlu olduğu iyi bilinmektedir, gelir yoksulluğu bu boyutlardan sadece birisidir ve diğer özellik ve boyutların da dikkate alınması gerektiğini gösterir (Atkinson, 2003). Bossert ve diğ. (2007) yüksek düzeyde yoksunluk yaşayan kişilerin topluma tam olarak katılmayabileceklerini belirtmişlerdir. Öte yandan House ve diğ. (2013) prososyal davranışların bireyin yaşına ve yoksunluk düzeyine bağlı olduğunu göstermiştir. Özellikle öğretmenlerin yetersiz eğitim alması, sınıftaki materyal eksikliği ve sınırlı sosyal çevrenin öğrencileri hem doğrudan hem de dolaylı olarak olumsuz etkileyebileceği açıktır.

Good ve diğ (2015) ve Dane (2010)'e göre daha derin farkındalığa sahip bireyler, kişisel ve sosyal olarak daha verimlidir. Görme engelliler öğretmenlerinin yoksunluk ve prososyal davranış düzeylerine ilişkin farkındalık düzeylerinin daha yüksek olması, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebileceği düşünülebilir. Öğretmen yetiştirme programlarının temel amacı, eğitimcilere öğrencileri için en iyi uygulamaları nasıl uygulayacaklarını öğretmektir. Türkiye ve Amerika'daki öğretmen yetiştirme programları arasında belirli farklılıklar vardır. Türkiye'de görme engelliler öğretmeni olabilmek için eğitim fakültesi özel eğitim bölümünde lisans eğitimini tamamlamak gerekmektedir. Görme engelliler öğretmenleri üç tür okul ortamında çalışabilir: Görme engelliler okulları, görme engelliler için özel eğitim merkezleri (1 ile 50 yaşındaki öğrenciler bu merkezlere haftada üç saat gidebilir) ve kaynaştırma okulları (kapsayıcı bir ortam veya kaynak odası). Amerika'da görme engelli öğrencilerle iki profesyonel çalışmaktadır: Görme Engelliler Öğretmenleri ve Oryantasyon ve Hareketlilik (O&M) Uzmanları. Bir lisans derecesi aldıktan sonra, bir görme engelliler öğretmeni olarak kalifiye olmak için öğretmenlik sertifika eğitimi gerekmektedir. Hem görme engelliler öğretmenleri hem de O&M uzmanları, görme engelli öğrenciler için özel okullarda ve genel okullarda (kapsayıcı bir ortam veya kaynak odası olarak) gezici öğretmen olarak çalışabilmektedir. Hizmet öncesi eğitim programları, genç öğretmenlere olumlu bir sınıf ortamı oluşturmaları için gerekli bilgi ve becerileri sağlar (Smith & Kelley, 2007). Girgin'e (2010) göre öğretmenlerin başarılı bir eğitim verebilmesi için öncelikle ruhsal olarak mutlu ve uyumlu olmaları gerekmektedir. Öğretmenler sosyal davranışlarında farkındalık ve özgeciliten yoksunsa veya yoksunluk düzeyleri yüksekse öğrencilerine tam olarak faydalı olmaları mümkün değildir (Ferreira vd., 2016; Gresham & Elliott, 1988; Özsoy & Günindi, 2011; Sarafidou & Chatziioannidis, 2013). Bu nedenle yapılan bu çalışmanın araştırma soruları:

(a) Görme engelliler öğretmenlerinin prososyal beceri düzeyi,

(b) Görme engelliler öğretmenlerinin sosyal çevre ve işyeri yoksunluğu düzeyi,

(c) Görme engelliler öğretmenlerinin prososyal ve yoksunluk düzeyleri arasındaki ilişkiler ve

(d) Görme engelliler öğretmenlerinin mesleklerini seçme nedenleri. Ayrıca, Amerika'daki ve Türkiye'deki özel eğitim öğretmenleri/görme engelliler öğretmenleri arasındaki farklılıkları araştırma amaçlanmıştır.

Çalışma iki bölüm hâlinde sunulmaktadır. İlk bölüm, Öğretmenler için Çevresel Yoksunluk Ölçeğinin (ÖÇYÖ) geliştirme sürecine odaklanmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. İkinci bölümde, öğretmenlerin mesleklerini seçme nedenleri, prososyal davranışları ve görme engelliler öğretmenlerinin yoksunluk durumları incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel araştırma, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi incelemek ve neden-sonuç hakkında ipuçları elde etmek için hem korelasyon hem de tarama kullanılarak yapılmıştır (Büyüköztürk vd., 2017). Tarama araştırmaları, evreni temsil eden örneklem üzerinde çalışarak evrene ilişkin tutum, eğilim ve görüşlerin nicel (sayısal) bir tanımını sağlar (Creswell, 2013). Bu çalışmada, görme engelliler öğretmenlerinin prososyal eğilimleri ve çevresel yoksunluk düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve aralarındaki ilişkinin boyutu incelenmiştir. Verilerin analizi için v25.0 SPSS paket programı kullanılmıştır.

İlk yazarın üniversitesinin etik kurulundan E.9245 başvuru numarası ile etik onay alınmıştır. Araştırmada katılımcıları seçmek için rastgele erişilebilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Türkiye'deki görme engelliler öğretmenleri ile sosyal medya, çalıştıkları okullar ve öğretmen grupları aracılığıyla iletişime geçilmiştir. Amerika'da ise çeşitli görme engelliler öğretmenleri derneklerinin e-posta listeleri aracılığıyla görme engelliler öğretmenleriyle iletişime geçilmiştir. Katılımcılar, çalışmanın gönüllülüğü ve gizliliği konusunda bilgilendirilmiştir.

Öğretmenler için Çevresel Yoksunluk Ölçeğinin Geliştirilmesi (ÖÇYÖ)

28 maddelik ölçek 770 öğretmene uygulanmış ancak uç değerler ve 19 katılımcının eksik cevapları nedeniyle istatistiksel analiz için sadece 751 veri kullanılmıştır. Aynı şekilde ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları da toplam 751 veri ile yapılmıştır. Kılıç Çakmak ve diğ. (2014) Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için farklı örneklem gruplarının kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Ancak, Doğan ve diğ. (2017) örneklem büyüklüğü yeterince büyük olmak kaydıyla çalışma örneklemini iki gruba ayrılarak AFA ve DFA yapılabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle zaman ve finansal kaynaktan tasarruf etmek için (n1 = 449; n2 = 302) katılımcılar rastgele Açıklayıcı Faktör Analizi (n1) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (n2) için 2 gruba ayrılmıştır. DFA için AMOS paket programı v23.0 kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Ölçek geliştirme için gerekli veriler, çevrim içi platformlarda araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden çeşitli branşlardaki 751 öğretmenden toplanmıştır. Katılımcıların cinsiyet ve yaş aralıkları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.*Ölçek Araştırmasına Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet ve Yaş Dağılımı*

		<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	463	61,7
	Erkek	288	38,3
Yaş	26 yaş ve altı	199	26,5
	27-32 yaş	324	43,1
	33-38 yaş	113	15,0
	39-44 yaş	59	7,9
	45-50 yaş	32	4,3
	51 yaş ve üzeri	24	3,2
Toplam		751	100,0

Ölçek geliştirme çalışmasına 463 kadın ve 288 erkek katılmıştır. Katılımcıların çoğunluğu 27-32 yaş arasındadır.

Uygulama çalışmasına görme engelli bireylerle çalışan 141 özel eğitim öğretmeni (ABD'den 68 ve Türkiye'den 73) katılmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri aşağıdaki gibidir:

Cinsiyete göre dağılım: Türkiye'deki katılımcıların %76,71'i kadın, %23,29'u erkektir. Amerika'daki katılımcıların %91,18'i kadın ve %8,82'si erkektir.

Ortalama yaş: Türkiye'deki ve Amerika'daki katılımcıların yaş ortalaması sırasıyla 31,68 ve 44,84'dür.

Akademik seviye: Türkiye'deki katılımcıların %87,67'si lisans, %12,33'ü yüksek lisans derecesine sahiptir. Amerika'daki katılımcıların %95,59'u yüksek lisans derecesine ve %4,41'i lisans derecesine sahiptir.

ÖYÇÖ için Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi için öncelikle örneklem uygunluğu (sampling adequacy) ve Barlett Küresellik testleri incelenmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO 0,60'tan yüksek ve Barlett testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Tabachnick & Fidell, 2006). Bu çalışmada KMO örneklem uygunluk katsayısı 0,844, Barlett Küresellik testi χ^2 değeri ise 3625,705 ($p < 0,001$; $sd = 378$) olarak bulunmuştur. Ölçek uzman görüşleri alınarak dört boyutlu olması planlandığı için, AFA'da Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Madde açıklanan korelasyonları düşük olan, binişik maddeler ve madde faktör yükleri düşük olan M8, M9, M12, M13, M14, M20 ve M21 numaralı maddeler ölçekten çıkartılarak yeniden açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır (KMO= 0,837; $\chi^2 = 2704,663$; $p < 0,01$). Yapılan analiz sonucunda toplam varyansın %49,836'sını açıklayan, 21 maddeden oluşan madde faktör yükleri ,478 ile ,804 arasında değişen öz değerleri 1'den büyük dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen varyans değeri Kline'in (1994) %40'ın üzerindeki herhangi bir varyans oranının kabul edilebilir bir değer olduğunu belirttiği gibi kabul edilebilir bir varyans oranıdır. Faktörlerin Cronbach Alpha değerleri Faktör 1 için ,80, Faktör 2 için ,69, Faktör 3 için ,68, Faktör 4 için ,74 ve ölçeğin tamamı için ,84'tür. Döndürme sonrası faktör ve madde yük değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.*Döndürme Sonrası Dört Faktörlü Ölçeğin Madde Yükleri ve Faktör Varyans Dağılımları*

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
M17	,804			
M21	,682			
M15	,665			
M10	,641			
M20	,632			
M16	,564			
M19	,497			
M18	,478			
M14		,714		
M13		,711		
M8		,682		
M9		,609		
M6			,788	
M11			,775	
M12			,594	
M7			,528	
M2				,729
M4				,640
M3				,581
M5				,551
M1				,545
Özdeğer	5,222	2,399	1,674	1,170
Varyans	24,866	11,424	7,974	5,573
Kümülatif Varyans	24,866	36,290	44,263	49,836

İlgili literatür taranarak ölçeğe “Öğretmenler için Çevresel Yoksunluk Ölçeği (ÖÇYÖ)” adı verilmiştir. Faktörler, Faktör 1 için “Mesleki Yoksunluk”, Faktör 2 için “İş İlişkileri”, Faktör 3 için “Mali Yoksunluk” ve Faktör 4 için “Sosyal Yoksunluk” olarak adlandırılmıştır.

ÖÇYÖ için Doğrulayıcı Faktör Analizi

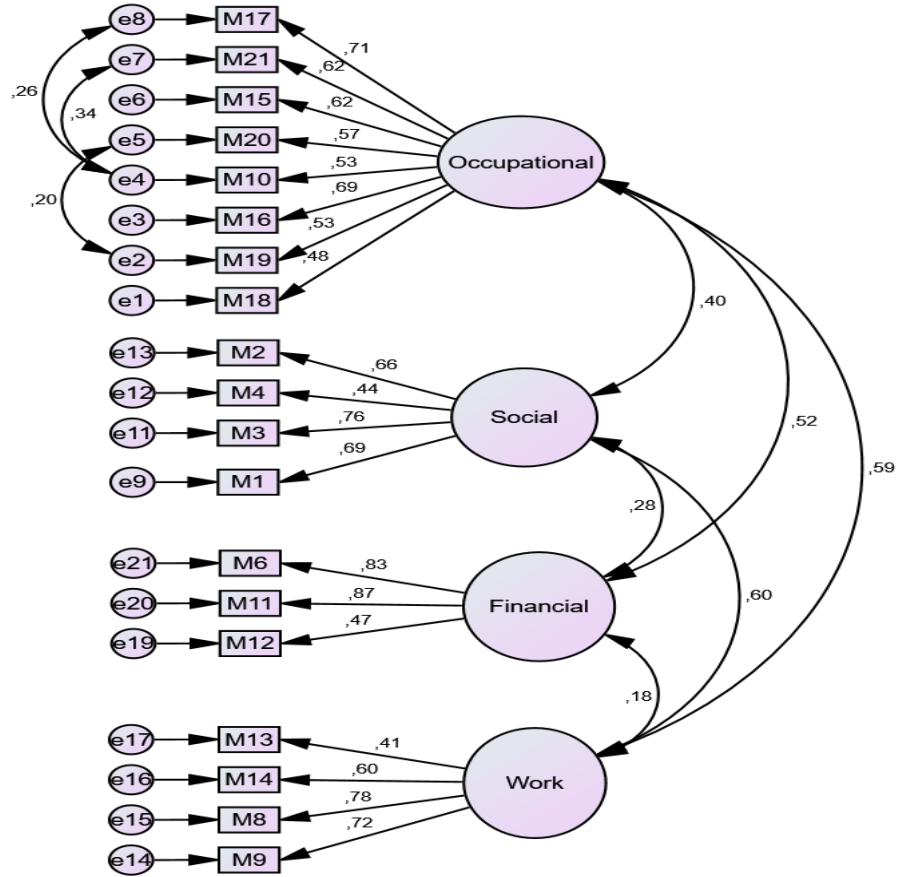
4 faktörlü yapının yapı geçerliği ve uyum iyiliği indekslerini belirlemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. DFA sonrasında M7 ve M5 maddeleri faktör yükleri ,40'ın altında olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. 19 maddelik ölçek için Açıklayıcı Faktör Analizi tekrarlanmıştır (KMO= ,834; $\chi^2= 2528,003$; $p<0,01$). Sonuç olarak, toplam varyansın %52,919'ünü açıklayan faktör yükleri ,509 ve ,822 olan dört faktörlü bir yapı ölçeği elde edilmiştir. Analiz sonucunda M10 ve M21; M10 ve M17; M19 ve M20 arasında 3 adet modifikasyon önerisi olduğu saptanmıştır. Modifikasyon önerileri yapılmadan önceki uyum indeksleri aşağıdaki gibidir: [$\chi^2/sd= 2,518$ ($p= ,000$); GFI= 0,888; RMSEA= 0,071; SRMR= 0,0647; CFI= 0,878]. Ancak gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra ölçeğin uygun modeli belirlenmiştir. Uyum indeksleri ve referans değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.*Hesaplanmış Uyum İndeksleri ve Referans Değerleri*

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir	Hesaplanan	Sonuçlar
CMIN/SD	$0 \leq \chi^2/sd < 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	2,209	Kabul edilebilir
RMSEA	$0 < RMSEA < ,05$	$,05 \leq RMSEA \leq ,10$	,063	Kabul edilebilir
SRMR	$0 \leq SRMR < ,05$	$,05 \leq SRMR \leq ,10$	,0632	Kabul edilebilir
GFI	$,95 \leq GFI \leq 1,00$	$,90 \leq GFI \leq ,95$	,908	Kabul edilebilir
CFI	$,95 \leq CFI \leq 1,00$	$,90 \leq CFI \leq ,95$	,905	Kabul edilebilir

ÖÇYÖ için Güvenirlik

Cronbach Alpha katsayıları incelendiğinde “Mesleki Yoksunluk” alt boyutu için ,82; “İş İlişkileri” alt boyutu için ,71; “Finansal Yoksunluk” alt boyutu için ,75; “Sosyal Yoksunluk” alt boyutu için ,74 ve toplam ölçek için ,86 olarak bulgulanmıştır. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012) ve Büyüköztürk (2007) ,70 güvenirlilik değerinin psikolojik bir test için yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu sebeple ölçeğin hem ayrı ayrı olan faktörleri hem de toplam kullanımı güvenilir düzeyde olduğu söylenebilir. Model Şekil 1’de verilmiştir.

**Şekil 1. ÖÇYÖ DFA Yol Şeması**

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında M8, M9, M12, M13, M14, M20 ve M21 maddeleri ölçekten çıkartılarak uygun değerler sağlanmıştır (KMO= ,837; $\chi^2 = 2704,663$; $p < 0,01$). Yapılan analiz sonucunda toplam varyansın %49,836’sını açıklayan 21 maddeli 4 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yapılarak oluşturulan modelin veriler ile uyumlu olup olmadığını anlayabilmek için uyum

indeksleri incelenmiştir. Yapılan incelemeden sonra iki madde daha ölçekten çıkartılarak yeniden açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır (KMO= ,834; $\chi^2= 2528,003$; $p<0,01$). Maddelerin uygunluğu sağlandıktan sonra DFA içerisinde M19 ve M20; M10 ve M17; M10 ve M21 maddeleri arasında 3 modifikasyon önerisi bulgulanmıştır. Gerekli modifikasyonlar yapıldıktan sonra uyum indeks değerleri [$\chi^2/sd= 2,209$ ($p= ,000$); GFI= 0,908; RMSEA= 0,063; SRMR= 0,0632; CFI= 0,905] şeklinde elde edilmiştir.

Son olarak ölçeğin güvenilirlik değerleri Cronbach Alpha yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Birinci faktörün güvenilirlik değeri ,82; ikinci faktörün güvenilirlik değeri ,71; üçüncü faktörün güvenilirlik değeri ,75; dördüncü faktörün güvenilirlik değeri ,74 ve ölçeğin toplam güvenilirlik değeri ise ,86 olarak bulgulanmıştır. Bu değerler ışığında ölçeğin güvenilir bir yapıya sahip olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2007; Tabachnick & Fidell, 2006).

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki ölçek kullanılmıştır: Birincisi Caprara ve diğ. (2005) tarafından geliştirilen ve Bağcı (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Yetişkin Prososyallik Ölçeği ikinci olarak da araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğretmenler için Çevresel Yoksunluk Ölçeği'dir. Ayrıca, katılımcılarımızın neden görme engelliler öğretmeni olmayı tercih ettiklerine ilişkin daha fazla fikir arayan nitel verileri toplamak için bir anket sorusu eklenmiştir.

Yetişkin Prososyallik Ölçeği: Yetişkinlerde toplum yanlısı olma düzeyini ölçmektedir. Ölçek; paylaşma, yardım etme, başkalarıyla ilgilenme ve empati olmak üzere 4 alt boyutta 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 1 (Hiç/Neredeyse Hiçbir Zaman Doğru) ile 5 (Neredeyse Her Zaman/Her Zaman Doğru) arasında işaretlenmektedir (Bağcı & Samur, 2016; Caprara vd., 2005). Yüksek puanlar, daha yüksek düzeyde prososyal davranışa işaret etmektedir. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe versiyonlarının Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla ,91 ve ,80'dir.

Öğretmenler için Çevresel Yoksunluk Ölçeği: Araştırmacılar tarafından geliştirilen ÖÇYÖ, çalışan öğretmenlerin yoksunluk düzeylerini ölçen dört faktörlü ve 5 dereceli Likert tipi bir ölçektir. 19 maddelik ölçekte ters puanlama yoktur. Ölçekten alınan yüksek puan yoksunluk düzeylerinin düşük olduğunu ifade etmektedir. Ölçek her iki dile hâkim 2 alan uzmanı tarafından Türkçeden İngilizceye çevrilmiştir. 2 İngilizce versiyon karşılaştırılmıştır ve son versiyon tekrar Türkçeye çevrilmiştir. Tercüme edilen ölçek orijinal ölçeğe tam olarak uyduğundan İngilizce versiyonu da onaylanmıştır. Ölçeğin Türkçe ve İngilizce versiyonlarının Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla ,85 ve ,90'dir.

Veri Analizi

Shapiro-Wilk Testinin normallik dağılımını incelemede Kolmogorov-Smirnov testinden daha güçlü olduğu bildirilse de (Field, 2005), çalışmada her iki test de uygulanmıştır. Sonuçlara göre, çalışma verileri normal dağılım göstermemiştir. Ek olarak, çarpıklık-basıklık değerleri, Q-Q Plot ve Histogram grafikleri de normal olmayan dağılımı doğrulamıştır. İki bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi incelemek için Mann-Whitney-U testi, üç veya daha fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi incelemek için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkiyi incelemek için de Spearman's Rho kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 4'te ABD-Türkiye katılımcılarının ölçeklerden aldığı puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesi için yapılan Mann Whitney-U Test sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Ölçeklerden Aldıkları Puanların Ükelere Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Ülke	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	S.S.	U	p
Mesleki	Türkiye	73	55,23	4031,50	6,611	1330,500	,000*
	ABD	68	87,93	5979,50			
İş	Türkiye	73	60,10	4387,50	2,606	1686,500	,001*
	ABD	68	82,70	5623,50			
Finansal	Türkiye	73	55,83	4075,50	3,114	1374,500	,000*
	ABD	68	87,29	5935,50			
Sosyal	Türkiye	73	55,57	4056,50	2,711	1355,500	,000*
	ABD	68	87,57	5954,50			
Yoksunluk Toplam	Türkiye	73	52,84	3857,50	12,171	1156,500	,000*
	ABD	68	90,49	6153,50			
Prososyal	Türkiye	73	59,76	4362,50	7,027	1661,500	,001*
	ABD	68	83,07	5648,50			

*p<0,05

Yoksunluk ölçeğinin tüm boyutları ve toplam puanlarında ve prososyallik ölçeğinde ABD ve Türkiye'deki öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur (p<0,05). Farklılığın, tüm boyutlarda ABD'de yaşayan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Buna göre ABD'de yaşayan öğretmenlerin yoksunluk düzeyleri Türkiye'de yaşayanlara göre daha düşük iken prososyal davranışları daha yüksektir.

Öğretmenlerin yoksunluk düzeyleri ile prososyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Spearman's Rho korelasyon tablosu Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Ölçekler Arasındaki İlişkinin Spearman's Rho Korelasyon Tablosu

Değişken	Spearman's Rho	Mesleki	İş	Finansal	Sosyal	Yoksunluk Toplam
Prososyal	Rho	,397**	,432**	,314**	,384**	,456**
	p	,000	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141

**p<0,01 (2-yönlü)

Elde edilen sonuçlara göre "Yoksunluk Toplam" ile "Prososyallik" arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki bulunmaktadır (r=,456**; p<,01). Yoksunluğun tüm alt boyutları ile prososyallik arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu söylenebilir. Bir diğer deyiş ile prososyal eğilimler arttıkça yoksunluk düzeyinde bir azalmanın olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında katılımcılara meslekleri ile ilgili bazı sorular sorulmuştur. Cevapların yüzdelerine ilişkin bilgiler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.*Katılımcıların Meslekleriyle İlgili Sorulara Verdikleri Cevapların Dağılımı*

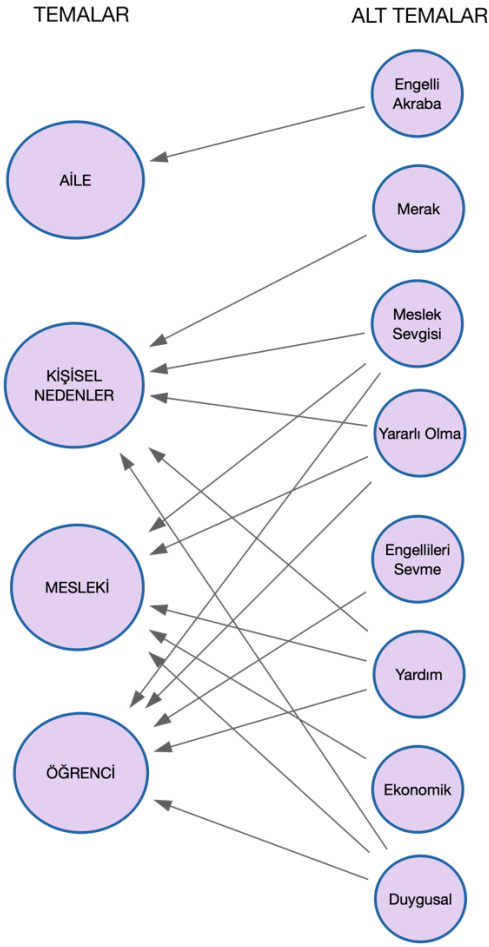
Sorular	Değişken	TR		ABD	
		N	%	n	%
Derslerinizde kullandığınız eğitim yöntemlerinin çoğunu nereden öğrendiniz?	<i>Öğrenciyken</i>	25	34,25	17	25,0
	<i>Çalışırken</i>	48	65,75	51	75,0
Öğretmen yetiştirme programınızı görme engelli öğrencilerin eğitimi için yeterli buluyor musunuz?	<i>Evet</i>	16	21,92	43	63,24
	<i>Hayır</i>	57	78,08	25	36,76
Öğrencilerinizin ailelerine empati gösterdiğinizi düşünüyor musunuz?	<i>Çoğu Zaman</i>	52	71,23	25	36,76
	<i>Hemen Hemen</i>	21	28,77	43	63,24
	<i>Her Zaman</i>				
Öğrencilerinizin ebeveynleri bireysel sorunlarını sizinle paylaşıyor mu?	<i>Evet</i>	60	82,19	50	73,53
	<i>Hayır</i>	13	17,81	18	26,47

Elde edilen sonuçlara göre:

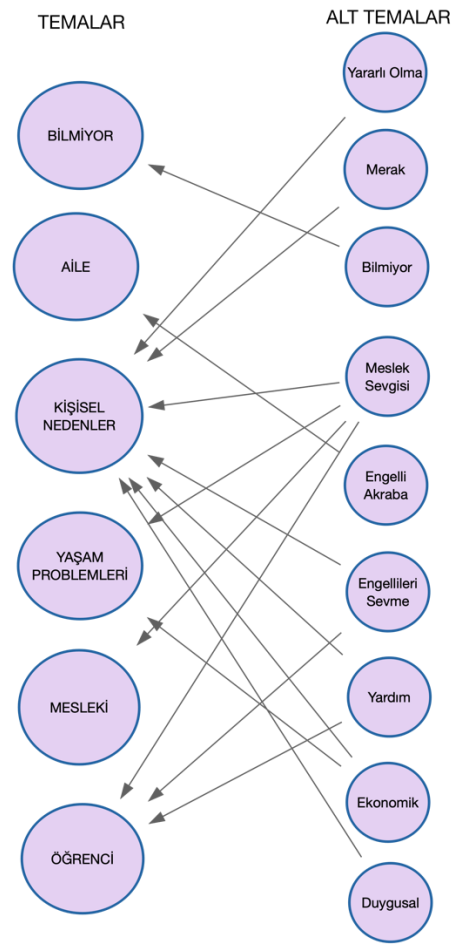
- Türkiye ve ABD'deki öğretmenlerin çoğu uygulamalı öğretim yöntemlerini çalışırken öğrendiklerini belirtmiştir (TR %65,75; ABD %75,00).
- Türkiye'den yanıt verenlerin çoğunluğu görme engelli bireylere eğitim vermekle ilgili arka plan akademik eğitimlerini yetersiz bulurken (%78,08), ABD'deki katılımcıların çoğu (%63,24) eğitimlerini yeterli bulmaktadır.
- Türkiye'de öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerinin aileleriyle “çoğu zaman” (%71,23), ABD'deki öğretmenlerin çoğu ise “hemen hemen her zaman” (%63,24) empati kurduğunu belirtmiştir.
- Türkiye'de (%82,19) ve ABD'de (%73,53) öğretmenlerin çoğunluğu velilerin kişisel sorunlarını kendileriyle paylaştığını belirtmiştir.

Daha önce de belirtildiği gibi, katılımcılara mesleği tercih etme neden(ler)i ile ilgili açık uçlu bir soru da sorulmuştur. Cevaplar analiz edilerek Şekil 2 ve 3'te gösterildiği gibi temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin meslek seçimine ilişkin farkındalıklarının toplum yanlısı ve yoksunluk düzeylerini etkileyebileceği göz ardı edilmemelidir.

ABD'deki öğretmenler için cevaplar 4 tema ve 8 alt tema altında, Türkiye'deki öğretmenler için ise 6 tema ve 9 alt tema altında toplanmıştır. “Bilmiyorum” ve “Hayat sorunları” olmak üzere iki tema farklı temalar olarak ortaya çıkmıştır.



Şekil 2. ABD'deki Öğretmenlerin Öğretmenliği Tercih Etme Nedenleri



Şekil 3. Türkiye'deki Öğretmenlerin Öğretmenliği Tercih Etme Nedenleri

Amerika'daki öğretmenler tarafından verilen bazı cevaplar:

- “Görme engelli bir oğlum var. Bu özel işe olan ihtiyacı böyle anladım. Öğrencilerimin daha bağımsız olmalarına yardımcı olmayı seviyorum.”
- “Öğrencilerim ve ailemle birlikte çalışmaktan ve onların hayatlarında fark yaratmaktan keyif alıyorum.”
- “Birlikte çalıştığım öğrencilerin ve ailelerin yaşamları üzerinde ömür boyu bir etki bırakmaktan, görme engelli bireylerin mümkün olduğunca bağımsız olmalarına yardımcı olmaktan keyif alıyorum.”

Türkiye'deki öğretmenler tarafından verilen bazı cevaplar:

- “Bu meslekte olmam tesadüf bir seçimdi, ama şu an iyi ki dediğim bir meslek grubundayım. Görme engellilerle çalışmak diğer yetersizlik türlerine göre daha zevkli ve geri dönütleri daha somut tatmin edici.”
- “Engelli bir kuzenim olduğu ve her çocuğun onun kadar şanslı olmadığı için bu tür çocuklara yardım etmek amacıyla.”
- “Kendi sağ gözümde %60 görme kaybım olması ve çocukları sevmem öncelik etti.”

- “Atanma konusunda sıkıntı yaşamayacağımı bildiğim için.”

Türkiye’deki öğretmenlerin mesleğini tercih etme sebeplerinin tema sıklıkları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.
Türkiye’deki Öğretmenlerin Mesleğini Tercih Etme Sebeplerinin Tema Sıklıkları

Alt Temalar	Temalar						Toplam
	Bilmiyor	Aile	Kişisel Nedenler	Yaşam Problemi	Mesleği Sevme	Öğrenci	
Yararlı Olma			4				4
Merak			2				2
Bilmiyor	5						5
Ekonomik				13			13
Duygusal			6				6
Engelli Akraba		6					6
Yardım			1			2	3
Engellileri Sevme			2			10	12
Mesleği Sevme			9	2	9	2	22
Toplam	5	6	24	15	9	14	73

Türkiye’deki öğretmenler arasında en yüksek frekansa sahip tema ve alt tema sırasıyla “Kişisel Nedenler” ve “Yaşam Problemi” olmuştur.

ABD’deki öğretmenlerin mesleğini tercih etme sebeplerinin tema sıklıkları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.
ABD’deki Öğretmenlerin Mesleğini Tercih Etme Sebeplerinin Tema Sıklıkları

Alt Temalar	Temalar				Toplam
	Aile	Kişisel Nedenler	Mesleği Sevme	Öğrenci	
Yararlı Olma		1	2	1	4
Merak		1			1
Ekonomik			2		2
Duygusal		2	2	1	5
Engelli Akraba	3				3
Yardım		5	2	8	15
Engellileri Sevme		4		10	14
Mesleği Sevme		4	14	6	24
Toplam	3	17	22	26	68

ABD’deki öğretmenler arasında en yüksek frekansa sahip tema ve alt tema sırasıyla “Öğrenci” ve “Mesleği Sevme” olmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, görme engelliler öğretmenlerinin (a) prososyal davranışlarını, (b) sosyal çevre ve işyeri yoksunluk düzeylerini ve (c) prososyal davranış ve yoksunluk arasındaki ilişkileri araştırmaktadır. Ayrıca, Amerika’daki ve Türkiye’deki görme engelliler öğretmenleri arasındaki çeşitli farklılıklar incelenmiştir ve meslekle ilgili sorular aracılığıyla toplanan nitel veriler karşılaştırılmıştır.

Amerika’daki ve Türkiye’deki görme engelliler öğretmenlerinin yoksunluk ve prososyal düzeylerinin karşılaştırılmasında, Tablo 4’te gösterildiği gibi tüm ölçek ve alt ölçeklerin ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Yoksunluk ve prososyal ölçeklerinin tüm alt puanları ve toplam puanları Amerika’daki görme engelliler öğretmenleri için daha yüksek elde edilmiştir. Ayrıca, daha düşük düzeyde yoksunluk ve daha yüksek düzeyde prososyalliklerinin olduğu görülmüştür.

Prososyal davranışlar olumlu davranışlardır (Bağcı, 2015) ve bireyin başkalarına fayda sağlamak için gönüllü olarak sergilediği davranışlar olarak tanımlanabilir. Psikolojik durumları iyi olan görme engelliler öğretmenleri arasında prososyal davranışların da daha yüksek olması muhtemeldir. Ek olarak, yüksek psikolojik iyi oluş, daha düşük yoksunluk seviyelerine de katkıda bulunabilir. Bireyin psikolojik durumu iyiyse kendini daha az yoksun hisseder ve olumlu bir bakış açısıyla yoksunluğun etkilerini de azaltabilir. Ayrıca, ABD'nin gelişmiş bir ülke olması görme engelliler öğretmenleri için daha iyi fırsatların mevcudiyetini arttırmaktadır. Gelişmekte olan ülkelerden biri olan Türkiye'de ise görme engelliler öğretmenleri kendilerini daha yoksun hissedebilirler.

Prososyal davranışlar empati, kişisel sorumluluk duygusu, yardım etme, paylaşma, iş birliği yapma ve gönüllü olmayı içerir, bu davranışlar tüm müfredat konularına dâhil edilmelidir. Pekdoğan (2017) değerler eğitiminin bir parçası olan prososyal davranışların, Amerika'daki çocuklara erken yaşta okul müfredatları ve aile etkileşimleri aracılığıyla sunulduğunu belirtmiştir. Buna karşılık Türkiye'de ise prososyal davranışların çok sınırlı olarak verildiğini; bu nedenle, çocuklar bu davranışları sergilemede daha fazla zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Türkiye'de görme engelliler öğretmenlerinin kişisel, ekonomik ve mesleki sorunları daha fazla tükenmişliğe ve iş tatmininin azalmasına neden olmaktadır (Demirkıran, 2004; Vızlı, 2005). Akman (2019) öğretmenlerin iş tatminsizliği ile tükenmişlik arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Katılımcıların yoksunlukları ile prososyal becerileri arasındaki ilişkinin sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Bulgular yoksunluk ve prososyallik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, yoksunluk düzeyi azaldıkça prososyal davranışlarda bir artış olduğunu bulan Hagen von ve Tutić'in (2019) elde ettiği sonuçlarla uyumludur. Bu bulgular, iyi sosyal becerilere sahip bir bireyin yoksunluk hissetme olasılığının daha düşük olduğunu göstermektedir. Buna karşılık yoksunluk düzeyi arttıkça bireyin empati düzeyi azalmakta; dolayısıyla başkalarına daha az yardım etmekte oldukları söylenebilir (Keskin, 2008; Sayar, 2002). Sonuç olarak, daha yüksek düzeyde prososyal becerilerin daha düşük yoksunluk düzeylerine yol açabileceği görülmektedir.

Görme engelliler öğretmenlerinin velilerle ne sıklıkta empati kurdukları incelendiğinde, her iki görme engelliler öğretmenleri grubunda da empatinin oldukça yaygın olduğu gözlemlenmiştir. Amerika'daki görme engelliler öğretmenlerinin çoğu, neredeyse her zaman velileriyle empati kurduklarını ve bunların daha yüksek prososyal beceri puanlarına sahip olan görme engelliler öğretmenleri olduğu bulgulanmıştır. Çalışma sonuçları ayrıca olumlu sosyal davranışların doğrudan empati ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Eisenberg, 2003; Smith vd., 2020). Empati ve prososyal beceriler arasındaki doğrudan ilişki, yukarıda bahsedilen çalışmada da rapor edilmiştir. Genç ve Kalafat (2010) empatinin önemine vurgu yaparak, empati becerisi gelişmiş öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi anlayabildiğini, onlarla daha iyi iletişim kurabildiğini, sorunlarına olumlu ve uygun çözümler bulabildiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde empati, görme engelliler öğretmenlerinin ebeveynleri daha iyi anlamasını, yönlendirmesini ve desteklemesini, her ailenin özel durumunu dikkate alarak bireyselleştirilmiş çözümler üretmesini ve nihayetinde öğrencilerinin refahı üzerinde olumlu bir etki yaratmasını sağlayabilir.

Öğrencilerin akademik performanslarının iyileştirilmesinde öğretmen ve veli iş birliği çok önemlidir (Koç, 2018). İyi bir ebeveyn-öğretmen ilişkisi, bir öğrencinin eğitim performansını ebeveyne iletmek için kritik öneme sahiptir (Loughran, 2008). Öğretmenler ve veliler arasındaki iletişim hem Amerika'daki hem de Türkiye'deki görme engelliler öğretmenlerinin velileriyle olumlu bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 7 ve 8, görme engelliler öğretmenlerinin mesleklerini seçme motivasyonlarına ilişkin temaların ve alt temaların dağılımını göstermektedir. Amerika'daki görme engelliler öğretmenlerinden gelen yanıtların çoğu "Öğrenci" temasına girerken, Türkiye'deki görme engelliler öğretmenlerinin yanıtlarının çoğu "Kişisel Nedenler" teması içindedir. Türkiye'deki görme engelliler öğretmenlerinin 5 yanıtının "Bilmiyorum" temasında, 15 yanıtının ise "Yaşam Problemleri" temasında yer alması Türkiye'deki eğitim sistemiyle ilgili olabilir. Türkiye'deki görme engelliler öğretmenleri öğretmen yetiştirme kurslarını yetersiz bulurken, Amerika'daki görme engelliler öğretmenleri ise eğitimlerinden memnun olduğunu belirtmiştir. Bunun nedeni, iki ülke arasındaki öğretmen yetiştirme programlarının yapısındaki farklılıklar

olabilir. Amerika'nın farklı eyaletlerinde ve üniversitelerinde öğretmen yetiştirme programlarının içeriğinde küçük farklılıklar olsa da öğrenciler genellikle zorunlu dersleri tamamladıktan sonra tercih ettikleri öğretim dalını seçebilmektedir (Abazoğlu, 2014; Külekçi & Bulut, 2010). Mezun olduktan sonra Amerika'da nitelikli öğretmen olabilmek için öğretmenlik sertifikası gereklidir (Bolat, 2016). Türkiye'de ise öğrenciler, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan Yükseköğretime Geçiş Sınavı'ndan (YKS) aldıkları puanlara göre farklı öğretim dallarına yerleştirilmektedir. Diğer bir deyişle, Amerika'da nitelikli öğretmen olabilmek için birçok kriteri yerine getirmek gerekirken, Türkiye'de öğretmenlik programına kayıt olabilmek için tek kriter YKS sınav puanıdır (Abazoğlu, 2014). Öğrencilerin başvurabilecekleri bölümde kritik bir rol oynayan YKS sınav puanının yanı sıra aile teşvikleri ve kültürel eğilimler, öğretmenliği meslek olarak seçmede en motive edici faktörler arasında yer almaktadır (Can-Türkdoğan, 2014). Çalışmada Türkiye'deki görme engelliler öğretmenlerinin yanıtlarında "Bilmiyorum" ve "Yaşam Sorunları" temalarının olası nedeni bu olabilir. Ayrıca birçok çalışma (Alkaya vd., 2017; Hurst Jessica ve Good Linda, 2009; Temel vd., 2018; Zysberg & Berry, 2005) Amerika'da yaşayan bireylerin mesleklerini, değerlendirme yaparak seçtikleri bildirilmiştir. Türkiye'de meslek seçerken işin gereklerine yönelik yeterlilikleri çoğunlukla bireyin yaşam koşullarına bağlıdır. İki ülke arasındaki bu farklılıklar, Amerika'daki öğretmenlerin neden eğitimlerinden daha memnun olduklarını açıklayabilir.

"Mesleği Sevme" katılımcıların motivasyonlarının bir alt temasıdır. TEDMEM (2014) tarafından Türkiye'de yapılan bir araştırmada 1701 öğretmenin mesleğe bakış açıları araştırılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin mesleklerini değerli, saygın, keyifli ve ideal bir iş olarak tanımladıklarını göstermiştir. Ayrıca öğretmenliğin asli bir iş olarak görüldüğü ve öğretmenlerin topluma yön veren bireyler olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde katılımcılarımız da öğretmen olma nedenlerinden biri olarak "Mesleği Sevme"yi belirtmişlerdir.

15 Amerikalı katılımcı ile "yardım etme" alt teması, Amerika'daki görme engelliler öğretmenleri için en sık görülen ikinci alt tema olarak yer almıştır. Buna karşılık, bu alt temada sadece üç Türk katılımcı bulunmaktadır. Amerika'daki görme engelliler öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde prososyal davranışlar ve daha düşük yoksunluk düzeylerinin olması "yardım etme" alt temasındaki bu farklılığın bir nedeni olabilir.

Türkiye'den 13 katılımcı ile "Ekonomik" alt teması Türkiye'deki görme engelliler öğretmenleri için ikinci en sık görülen alt tema olmuştur. Buna karşılık, bu alt temada yalnızca beş Amerikalı görme engelliler öğretmenin yanı sıra yer almıştır. Önceki araştırmalar (Hendricks, 2015; Tagay, 2014) yüksek maaşın, bireyin meslek seçimini potansiyel olarak etkileyebileceğini bildirmiştir. Benzer şekilde Çermik ve diğ. (2010) meslek seçiminde ekonomik faktörlerin önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Daha önce yapılan bir araştırma, öğretmenlerin mesleğini seçme motivasyonlarını üç temel kategoriye ayırmıştır: kendini adamaya dayalı gerçekler (başkalarına hizmet etme arzusu, topluma faydalı olma vb.), içsel faktörler (mesleği sevmek gibi), çocukları ve insanları sevmek, kişinin yetenekleri ve yapabildikleri ve dış etkenler (iş bulma kolaylığı, sosyal güvence, uzun yaz tatili vb.) olduğunu göstermiştir (Younger vd., 2004). Younger ve diğ. (2004) içinde bulunulan toplumların kültürel, sosyal ve ekonomik yapılarının öğretmenlerin tercihlerini etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Papanastasiou ve Papanastasiou (1997) Amerika ve Kıbrıs'taki ilköğretim öğretmen adayları ile yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, Amerikalı öğretmenler arasında iç etkenler temel motivasyon olurken, Kıbrıs'ta en güçlü tercih nedenleri ise dış etkenlerdir. Gelişmiş ülkelerde kendini adama/içsel faktörlerin daha fazla olduğu, gelişmekte olan ülkelerde ise dış faktörlerin daha yaygın olduğu belirtilmektedir. Bu durum, çalışmada daha fazla Amerikalı öğretmenin tercihlerini daha çok "yardım etme" ve daha az "ekonomik" nedenlere bağlamalarını açıklayabilir, bu da gelişmiş bir ülke olan Amerika'da kendini adama ve içsel faktörlerin daha belirgin olduğunu gösterir.

Bu çalışmada Amerika'daki ve Türkiye'deki görme engelliler öğretmenlerinin yoksunluk ve prososyal becerileri incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Genel olarak Amerika'daki görme engelliler öğretmenlerinin Türkiye'dekilere göre daha yüksek düzeyde prososyal becerilere ve daha düşük düzeyde yoksunluğa sahip olduğu sonucuna varılmıştır. İki ülkenin eğitim sistemlerindeki farklılıklar ve gelişmişlik düzeyleri gibi çeşitli faktörlerin prososyal beceriler ve yoksunluk düzeyleri üzerinde etkisi olabilir.

Öneriler

Elde edilen sonuçlara göre, aşağıdaki öneriler öğretmenler, yetkililer ve araştırmacılar için faydalı görülmektedir:

- Türkiye'deki görme engelliler öğretmenlerinin çoğuna göre lisans eğitim müfredatı yetersizdir; bu nedenle, görme engelliler öğretmenlere hizmet içi eğitimler, kurslar ve seminerler gibi ek destekler sağlanmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin özel ihtiyaçlarını belirlemek için lisans müfredatının eksiklikleri ve zayıf yönleri bilimsel araştırmalarla kesin olarak belirlenmeli ve ele alınmalıdır.
- Amerika'daki görme engelliler öğretmenlerinin Türkiye'deki meslektaşlarına göre daha empatik olduğu göz önünde bulundurularak, Türkiye'deki görme engelliler öğretmenlerinin ailelerle empati duygusu geliştirmeleri ve dolayısıyla daha yüksek bir toplum yanlısı olma düzeyi kazanmaları için öğrencilerine düzenli ev ziyaretleri yapmaları tavsiye edilmektedir (Junaedah & Ahmad, 2020).
- Türkiye'deki görme engelliler öğretmenleri Amerika'dakilere göre daha profesyonel, ekonomik ve sosyal yoksunluk yaşıyor. Bu yoksunluk düzeyinin en aza indirilmesi gerekmektedir. Çünkü yoksunluk yaşayan kişilerin mesleğe yalnızca maddi kaygılar nedeniyle bağlanmaları olasıdır (Taşsöker & Çelik, 2019). Bu da öğretmenlere değer verilmesi, özlük haklarının artırılması, eğitim, materyal ve zenginleştirilmiş öğretim ortamlarının sağlanması ile çözülebilir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın ele alınması gereken bazı sınırlılıkları vardır. Öncelikle çok sayıda özel eğitim öğretmeni ve görme engelliler öğretmenleri olmaması nedeniyle örneklem sayısı küçüktür. Çalışmayı daha kapsamlı gruplarla yürütmek, potansiyel olarak daha genellenebilir sonuçlara yol açabilir. İkinci olarak, COVID-19 krizi nedeniyle yüz yüze veri toplanması imkânsız olduğundan, veriler toplu e-posta grupları ve çevrim içi anketler yoluyla bireysel başvurular yoluyla toplanmıştır.

Etik Beyan

Bu çalışmada, "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönetmeliği"nde yer alan tüm kurallara uyulmuş ve "Bilimsel Araştırma ve Yayına Karşı Eylemlerin" hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

References

- Abazoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Journal of Turkish Studies*, 9(5), 1-46. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6585>
- Akman, T. (2019). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Alkaya, S. A., Yaman, Ş., & Simones, J. (2017). Professional values and career choice of nursing students. *Nursing Ethics*, 25(2), 243-252. <http://dx.doi.org/10.1177/0969733017707007>
- Atkinson, A. B. (2003). Multidimensional deprivation: Contrasting social welfare and counting approaches. *The Journal of Economic Inequality*, 1(1), 51-65. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1023903525276>
- Bağcı, B. (2015). *Çocuk ve yetişkin prososyallik ölççeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çocuk ile anne-baba prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Bağcı, B., & Samur, A. E. Ö. (2016). Validity and reliability study of prosocialness scales for children and adults. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 17(3), 59-79.
- Batson, C. D. (2009). These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. In J. Decety, & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 3-15). MIT Press.
- Bolat, Y. (2016). Türkiye, Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya Fransa, İngiltere ve Japonya'da mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştirme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 39-72. <http://dx.doi.org/10.29065/usakead.256379>
- Bossert, W., D'Ambrosio, C., & Peragine, V. (2007). Deprivation and social exclusion. *Economica*, 74(296), 777-803. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0335.2006.00572.x>
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademik Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can-Türkdoğan, S. (2014). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlere göre mesleki kaygıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Caprara, G. V., Steca, P., Zelli, A., & Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adults' prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(2), 77-89. <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759.21.2.77>
- Çermik, H., Doğan, B., & Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 201-212.
- Creswell, W. J. (2013). *Research design qualitative, quantitative and mixed research design* (4th ed.). SAGE Publications.
- Dane, E. (2010). Paying attention to mindfulness and its effects on task performance in the workplace. *Journal of Management*, 37(4), 997-1018. <http://dx.doi.org/10.1177/0149206310367948>
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100. <http://dx.doi.org/10.1177/1534582304267187>
- Demirkıran, T. (2004). *Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Doğan, N., Soysal, S., & Karaman, H. (2017). Aynı örnekleme açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanabilir mi? Ö. D. Demirel, S. (Ed.), *Küreselleşen dünyada eğitim* içinde (ss. 373-400). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eisenberg, N. (1982). *The development of prosocial behavior*. Academic Press.
- Eisenberg, N. (2003). Prosocial behavior, empathy, and sympathy. Bornstein, M. H., Davidson, L., Keyes, C. L. M., & Moore, K. A. (Ed.) *Well-being: Positive development across the life course* içinde (pp. 253-265). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Shepard, S. A. (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 15(3), 235-260. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2005.00095.x>

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* içinde (pp. 646–718). John Wiley & Sons, Inc..
- Ekin, S. (2019). *Lise öğrencilerinin müzikten etkilenim düzeyleriyle prososyal eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2000). Teaching parents to teach their children to be prosocial. *intervention in school and clinic*, 36(1), 27-35. <http://dx.doi.org/10.1177/105345120003600104>
- Fabes, R. A., & Eisenberg, N. (1998). Meta-analyses of Age and Sex Differences in Children's and Adolescents' Prosocial Behavior. *Working paper, Arizona State University*
- Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J. M., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Preschool children's prosocial behavior: The role of mother-child, father-child and teacher-child relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 25(6), 1829-1839. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-016-0369-x>
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). SAGE Publication.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Genç, S. Z., & Kalafat, T. (2010). Öğretmen adaylarının empatik becerileri ile problem çözme becerileri. *Kuramsal Eğitim Bilim, 3*(2), 135-147.
- Girgin, G. (2010). Öğretmenlerde tükenmişliğe etki eden faktörlerin araştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 31-48.
- Good, D. J., Lyddy, C. J., Glomb, T. M., Bono, J. E., Brown, K. W., Duffy, M. K., . . . Lazar, S. W. (2015). Contemplating mindfulness at work: An integrative review. *Journal of Management*, 42(1), 114-142. <http://dx.doi.org/10.1177/0149206315617003>
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1988). Teachers' social validity ratings of social skills: Comparisons between mildly handicapped and nonhandicapped children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 6(3), 225-234. <http://dx.doi.org/10.1177/073428298800600305>
- Hagen von, H., & Tutić, A. (2019). Does economic inequality moderate the effect of class on prosocial behavior? A large-scale test of a recent hypothesis by Côté et al. *PLoS ONE*, 14(8). <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0220723>
- Hendricks, M. D. (2015). Towards an optimal teacher salary schedule: Designing base salary to attract and retain effective teachers. *Economics of Education Review*, 47, 143-167. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.05.008>
- House, B. R., Silk, J. B., Henrich, J., Barrett, H. C., Scelza, B. A., Boyette, A. H., . . . Laurence, S. (2013). Ontogeny of Prosocial Behavior Across Diverse Societies. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(36), 14586- 14591. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1221217110>
- Hurst Jessica, L., & Good Linda, K. (2009). Generation Y and career choice: The impact of retail career perceptions, expectations and entitlement perceptions. *Career Development International*, 14(6), 570-593. <http://dx.doi.org/10.1108/13620430910997303>
- Junaedah, S. B. T., & Ahmad, M. A. (2020). The outdoor learning modules based on traditional games in improving prosocial behaviour of early childhood. *International Education Studies*, 13(10), 88-104. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n10p88>
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kılıç Çakmak, E., Çebi, A., & Kan, A. (2014). Developing a "Social Presence Scale" for E-learning environments. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2014.2.1847>
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Koç, M. H. (2018). Veli görüşlerine göre veli öğretmen ilişkisi ölçeğinin geliştirilmesi ve veli öğretmen ilişkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 55-76.
- Külekçi, E., & Bulut, L. (2010, 11-13 Kasım). *Türkiye ve ABD' deki Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması* [Tam Metin Bildiri]. International Conference on New Trends in Education and Their

- Implications, Antalya, Türkiye. https://www.iconte.org/wp-content/uploads/2021/09/iconte_2010_progamkitap.pdf
- Loughran, S. B. (2008). The importance of teacher/parent partnerships: Preparing pre-service and in-service teachers. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 5(8), 35-38. <https://doi.org/10.19030/tlc.v5i8.1239>
- Özsoy, G., & Günindi, Y. (2011). Prospective preschool teachers' metacognitive awareness. *Elementary Education Online*, 10(2), 430-440.
- Papanastasiou, C., & Papanastasiou, E. (1997). Factors that Influence students to become teachers. *Educational Research and Evaluation*, 3(4), 305-316. <http://dx.doi.org/10.1080/1380361970030402>
- Pekdoğan, S. (2017). Çocukluk döneminde Amerika'da uygulanan değerler eğitimi programları. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 503-520. <http://dx.doi.org/10.17218/hititsosbil.306813>
- Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., & Schroeder, D. A. (2005). *Prosocial Behavior: Multilevel Perspectives*, 56(1), 365-392. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070141>
- Sarafidou, J. O., & Chatziioannidis, G. (2013). Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers. *International Journal of Educational Management*, 27(2), 170-183. <http://dx.doi.org/10.1108/09513541311297586>
- Sayar, K. (2002). *Özgürlüğün baş dönmesi*. Kaknüs Yayınları.
- Smith, D. W., & Kelley, P. (2007). A survey of assistive technology and teacher preparation programs for individuals with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(7), 429-433. <http://dx.doi.org/10.1177/0145482X0710100705>
- Smith, K. E., Norman, G. J., & Decety, J. (2020). Medical students' empathy positively predicts charitable donation behavior. *The Journal of Positive Psychology*, 15(6), 734-742. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2019.1651889>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2006). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Pearson Education Inc.
- Tagay, Ö. (2014). Career decision-making difficulties in Turkey and the USA. *International Journal of Recent Advances in Multidisciplinary Research*, 2(2), 232-239.
- Taşsöker, M., & Çelik, M. (2019). Diş hekimliği öğrencilerinde mezuniyet sonrası kariyer ve uzmanlık motivasyonu. *Selcuk Dental Journal*, 6(4), 108-111.
- TEDMEM. (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği*. Retrieved from Ankara: <https://tedmem.org/yayin/ogretmen-gozuyle-ogretmenlik-meslegi>
- Temel, M., Bilgiç, Ş., & Çelikkalp, Ü. (2018). Effective factors in the career choice of nursing students. *Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 480-487. <http://dx.doi.org/10.5961/jhes.2018.289>
- Townsend, P. (1987). Deprivation. *Journal of Social Policy*, 16(2), 125-146. <http://dx.doi.org/10.1017/S0047279400020341>
- Vızlı, C. (2005). *Görme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerle normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması Üsküdar ilçesi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Younger, M., Brindley, S., Pedder, D., & Hagger, H. (2004). Starting points: Student teachers' reasons for becoming teachers and their preconceptions of what this will mean. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 245-264. <http://dx.doi.org/10.1080/0261976042000290787>
- Yurdu, H. (2014). İyilik hali ile özgecilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 7(13), 271-288.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126-136. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.126>
- Zysberg, L., & Berry, D. M. (2005). Gender and students' vocational choices in entering the field of nursing. *Nurs Outlook*, 53(4), 193-198. <http://dx.doi.org/10.1016/j.outlook.2005.05.001>
- "İlgili ölçüğe ulaşım <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19665246> adresinden sağlanabilir. Ölçeğin kullanımı için yazarlardan izin alınmasına gerek yoktur."