

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN
KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK
TUTUMLARININ PROSOSYAL
DAVRANIŞLARI AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

HAZIRLAYAN
ECE ÖZDEN

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ YAKUP BURAK

EDİRNE, 2024

Tezin Adı: Okul Öncesi Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Prososyal Davranışları Açısından İncelenmesi

Yazar Adı: Ece ÖZDEN

ÖZET

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının prososyal davranışlar açısından incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2021-2022 eğitim öğretim yılında resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 198 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği”, “Kapsayıcı Eğitime İlişkin Özyeterlilik Algıları Ölçeği”, “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği” ve “Yetişkin Prososyallik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin normallik test edilmiş, dağılım normalitesi sağlandığı için parametrik analizler tercih edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde Pearson korelasyon katsayısı, Hiyerarşik Regresyon analizi, Bağımsız Grup t- Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerin yetişkin prososyallik ölçeği puanlarıyla kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ölçeği puanları, kapsayıcı eğitime ilişkin özyeterlilik ölçeği puanları ve kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamalar ölçeği puanları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Diğer bulgu sonuçlarına göre araştırmaya katılım sağlayan okul öncesi öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, çalıştıkları kurum, kurumdaki pozisyonuna, ailede özel gereksinimli birey olma/ma, özel eğitim sertifikası olma/ma durumu, üniversitede kaynaştırma dersi alma/ma durumu, öğretmenlerin üniversitede kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir ders alma/ma durumu, meslek hayatında kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir eğitim alma/ma durumu, kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir seminer alma/ma durumu, sınıfında dezavantajlı çocuk olma/ma durumu ve öğrenim durumuna göre yetişkin prososyallik ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmaya dahil olan okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda yapılacak odak grup görüşmesine katılma isteği olma/ma durumu ve okulun sosyoekonomik durumuna göre yetişkin prososyallik puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Kapsayıcı eğitim, prososyal davranışlar, okul öncesi öğretmenler, öğretmen tutumu*



Thesis Title: Investigation of Preschool Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Terms of Prosocial Behaviors

Author: Ece ÖZDEN

ABSTRACT

This study aimed to examine preschool teachers' attitudes towards inclusive education in terms of prosocial behaviors. The research was conducted in the correlational survey model. The study included 198 preschool teachers working in public and private preschool education institutions in the 2021-2022 academic year. "Personal Information Form", "Attitude Scale for Inclusive Education", "Self-Efficacy Perceptions Scale for Inclusive Education", "Classroom Practices Scale for Inclusive Education" and "Adult Prosociality Scale" were used as data collection tools. The normality of the research data was tested and parametric analyses were preferred since the normality of distribution was ensured. Pearson correlation coefficient, Hierarchical Regression analysis, Independent Group t-Test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) techniques were used to analyze the research data. According to the results obtained from the research findings, it was determined that there was a significant positive correlation between preschool teachers' adult prosociality scale scores and their attitude scale scores towards inclusive education, self-efficacy scale scores towards inclusive education and classroom practices scale scores towards inclusive education. According to the results of other findings, no significant difference was found between the scores of the adult prosociality scale in terms of the sex, marital status, the institution they work in, their position in the institution, the presence/absence of individuals with special needs in the family, the status of having a special education certificate, the status of taking an inclusion course at the university, and the status of teachers taking any course on inclusive education at the university, the status of receiving/not receiving any training on inclusive education in professional life, receiving/not receiving any seminar on inclusive education, having/not having disadvantaged children in the classroom, and educational status. It was determined that there was a significant difference between the adult prosociality scores of the preschool teachers included in the study based on their willingness to participate in the focus

group interview to be held about inclusive education and the socioeconomic status of the school.

Key Words: *Inclusive education, prosocial behaviors, preschool teachers, teacher attitude*



ÖNSÖZ

Araştırma sürecimin her aşamasında benden desteğini ve zamanını hiçbir zaman esirgemeyen, beni cesaretlendiren, kıymetli bilgi ve tecrübeleriyle yolumu aydınlatan çok değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Yakup BURAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisans eğitimimden bugüne kadar akademik ve sosyal hayatımda beni her zaman motive ederek destekleyen ve jüri üyeliğimi kabul ederek beni onurlandıran sevgili hocam Dr. Öğr. Üyesi Perihan Tuğba ŞEKER'e,

Değerli bilgi, birikim ve tecrübeleriyle tezime rehberlik eden kıymetli hocam Doç. Dr. Şenay BULUT PEDÜK'e,

Tezimin veri toplama sürecinde kıymetli vakitlerini bana ayırarak araştırmama gönüllü olarak katılım ve katkı sağlayan okul yöneticileri ve öğretmenlerine,

Şartlar ne olursa olsun desteklerini benden hiçbir zaman esirgemeyen, beni sevgiyle büyüten ve ailem oldukları için her zaman kendimi şanslı hissettiğim canım annem Hasibe ÖZDEN, canım babam Sedat ÖZDEN, canım ağabeyim ve sevgili eşi Türkay & Aylin ÖZDEN'e tüm kalbimle çok teşekkür ederim.

ECE ÖZDEN

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	III
ÖNSÖZ	V
TABLolar LİSTESİ	IX
KISALTMALAR	XI
BÖLÜM I.....	1
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem	1
1.2.Amaç	4
1.3. Önem	4
1.4. Sayıtlılar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II.....	8
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Kapsayıcı Eğitim	8
2.2. Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları ve Önemi.....	11
2.3. Kapsayıcı Eğitimin Tarihi.....	13
2.4. Kapsayıcı Eğitimin Temelleri.....	16
2.4.1. Ekonomik Gerekçe	16
2.4.2. Eğitimsel Gerekçe.....	17
2.4.3. Sosyal Gerekçe	17
2.5. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımları	17
2.5.1. İnsan Temelli Yaklaşım.....	18
2.5.3. Kültürlere Duyarlı Eğitim Yaklaşımı	19
2.5.4. Çok Kültürlü Eğitim Yaklaşımı	20
2.6. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Faktörü	20
2.7. Prosoyal Davranışlar	22
2.8. Prosoyal Davranışların Öğeleri.....	23
2.9. Prosoyal Davranışı Etkileyen Etmenler	29
2.9.1. Genetik Faktörler (Yaş, Cinsiyet, Mizaç)	29

2.9.2. Çevresel Faktörler (Davranışların Edinilme ve Değiştirilme Süreci).....	31
2.10. Prososyal Davranışı Açıklayan Ana Teoriler.....	33
2.10.1. Yapısal Kişilik Yaklaşımı.....	34
2.10.2. Evrimci Yaklaşım.....	34
2.10.3. Psikanalistik Yaklaşım.....	36
2.10.4. Davranışçı Yaklaşım.....	37
2.10.5. Ahlaki Düşünce Temelli Yaklaşımı.....	37
2.10.6. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	38
2.11. Okul Öncesi Dönemde Prososyal Davranış Gelişimi.....	39
2.12. Konu İle İlgili Yapılmış Çalışmalar.....	41
2.12.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.....	41
2.12.2. Dünya’da Yapılan Çalışmalar.....	48
BÖLÜM III.....	52
3. YÖNTEM.....	52
3.1. Araştırmanın Modeli.....	52
3.2. Çalışma Grubu.....	52
3.3. Veri Toplama Araçları.....	55
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	56
3.3.2. Yetişkin Prososyallık Ölçeği (YPÖ).....	56
3.3.3. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği (KETÖ).....	56
3.3.4. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Özyeterlilik Algıları Ölçeği.....	57
3.3.5. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği.....	57
3.4. Veri Toplama Süreci.....	58
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	59
BÖLÜM IV.....	63
4. BULGULAR ve TARTIŞMA.....	63
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Boyutuna Yönelik Bulgular ve Tartışma.....	63
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Boyutuna Yönelik Bulgular ve Tartışma.....	67
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Boyutuna Yönelik Bulgular ve Tartışma.....	74
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Boyutuna Yönelik Bulgular ve Tartışma.....	79
BÖLÜM V.....	84
5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	84
KAYNAKÇA.....	90

EK 1: Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği Kullanım İzni	115
Ek 2: Yetişkin Prososyallik Ölçeği İzni	116
EK 3: MEB Araştırma İzin Belgesi.....	117
EK 4: Etik Kurul İzni	118
Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları.....	119
Ek 5: Kişisel Bilgi Formu	119
Ek 6: Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği	121
Ek 7: Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları Ölçeği	122
Ek 8: Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği	123
Ek 9: Yetişkin Prososyallik Ölçeği.....	124

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları	53
Tablo 3.2. Okul öncesi öğretmenlerin özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları	54
Tablo 3.3. Okul öncesi öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdem yılına ilişkin frekans, min, max, ortalama ve standart sapma sonuçları.....	55
Tablo 3.4. Okul öncesi öğretmenlerin YPÖ, KETÖ, KEÖZ ve KESİU puanlarına ilişkin dağılımlar	60
Tablo 4.1.1. Okul öncesi öğretmenlerin YPÖ puanlarıyla kapsayıcı eğitime yönelik KETÖ, KEÖZ ve KESİU arasındaki Pearson korelasyon katsayı değerleri.....	64
Tablo 4.1.2. Okul öncesi öğretmenlerin YPÖ puanlarının KETÖ, KEÖZ, KESİU puanlarını yordanmasına ilişkin regresyon analizi.....	65
Tablo 4.2.1. Okul öncesi öğretmenlerin cinsiyetine göre YPÖ arasındaki t-testi puanları.....	67
Tablo 4.2.2. Okul öncesi öğretmenlerin medeni durumuna göre YPÖ arasındaki t-testi puanları.....	69
Tablo 4.2.3. Okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kuruma göre YPÖ arasındaki t-testi puanları.....	70
Tablo 4.2.4. Okul öncesi öğretmenlerin kurumdaki pozisyonuna göre prososyal davranışları arasındaki t-testi puanları	71
Tablo 4.2.5. Okul öncesi öğretmenlerin ailede özel gereksinimli birey olma durumuna göre YPÖ arasındaki t-testi puanları	72
Tablo 4.2.6. Okul öncesi öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı çocuk olma/ma durumuna göre YPÖ arasındaki t-testi puanları.....	73
Tablo 4.3.1. Okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim sertifikası olma/ma durumuna göre YPÖ arasındaki t-testi puanları	74
Tablo 4.3.2. Okul öncesi öğretmenlerin üniversitede kaynaştırma dersi alma/ma durumuna göre YPÖ arasındaki t-testi puanları.....	75

Tablo 4.3.3. Okul öncesi öğretmenlerin üniversitede kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir ders alma/ma durumuna göre YPÖ arasındaki t-testi puanları.....	75
Tablo 4.3.4. Okul öncesi öğretmenlerin meslek hayatında kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir eğitim alma/ma durumuna göre YPÖ arasındaki t-testi puanları	76
Tablo 4.3.5. Okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir seminer alma/ma durumuna göre YPÖ arasındaki t-testi puanları	77
Tablo 4.3.6. Okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda yapılacak odak grup görüşmesine katılma isteği olma/ma durumuna göre YPÖ arasındaki t-testi puanları.....	77
Tablo 4.3.7. Okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda yapılacak eğitime katılma isteği olma/ma durumuna göre YPÖ arasındaki t-testi puanları	78
Tablo 4.4.1. Okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumuna göre YPÖ puanlarına ilişkin standart sapma ve ortalama değerleri.....	80
Tablo 4.4.2. Okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumuna göre YPÖ puanları arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) puanları.....	80
Tablo 4.4.3. Okul öncesi öğretmenlerin okulun sosyoekonomik durumuna (SED) göre YPÖ puanlarına ilişkin standart sapma ve ortalama değerleri	81
Tablo 4.4.4. Okul öncesi öğretmenlerin okulun sosyoekonomik durumuna (SED) göre YPÖ puanları arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) puanları.....	82

KISALTMALAR

KETÖ: Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği

KEÖZ: Kapsayıcı Eğitime İlişkin Özyeterlilik Algıları Ölçeği

KESİU: Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği

YPÖ: Yetişkin Prososyallik Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SED: Sosyoekonomik Durum



BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem

Salamanca Bildirgesi (1994), Özel Eğitim Dünya Konferansı'nda kabul görmüş ve okulların tüm çocuklara olanak sağlayacak biçimde güçlendirilmesi yoluyla; eğitime kapsayıcı bir yaklaşım sağlanmasına yönelik hükümleri içermektedir. Kapsayıcı eğitimin temelleri Salamanca Bildirgesi atılmış ve 2006 senesinde imzalanan Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (CRPD) ile de uluslararası hukukta güvence altına alınmıştır. Türkiye açısından da; Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme 2007 senesinde imzalanmıştır ve bu seneden itibaren Türkiye'de de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak üzere birçok proje de hayata geçirilmiştir. 2010 senesinde "Kaynaştırma/Bütünleştirmenin Etkililiğini Artırmak için Politika ve Uygulama Önerileri Projesi" özel gereksinimi olan ve kaynaştırma eğitimi almakta olan bireylerin, eğitimden en üst seviyede yararlanabilmelerini amaçlamıştır (Tohum Otizm Vakfı, 2010).

Kapsayıcı eğitim kavramıyla öne sürülen sadece okulların fiziki koşullarının düzenlenmesi değil; eğitimin tüm öğeleriyle bu sürece adapte olması ve her çocuğun kendisini sınıfa ait hissedebilmesi için yeniden yapılandırılmasıdır (Ainscow, 2005).

Aynı zamanda kapsayıcı eğitim denilince her ne kadar özel gereksinimi olan bireylere yönelik uygulamalar akla gelse de; ekonomik açıdan dezavantajlı olan, farklı kültür ve ırka sahip olan, kırsal bölgelerde hayatlarına devam eden ve kız çocuklarının yeterli ve eşit düzeyde eğitim alamaması gibi birçok dezavantaja sahip bireyleri de normal eğitim sürecinin içinde yer almasını amaçlayan bir sistemdir (Öztürk, 2017). Okul ortamında farklılıklardan dolayı ortaya çıkan olumsuzlukları en aza indirmek için bu bağlamda programlar geliştirilmeli ve bireylerin benzerliklerinden çok farklılıkları da göz ardı edilmemelidir. Bu kapsam doğrultusundan hareketle eğitim alanında yetkin, nitelikli uzmanlara ve öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durumun eğitim ortamındaki başarıyı da önemli oranda etkilediği düşünülmektedir. Aksi durumda

öğrenciler arasında akran zorbalığı, iletişim problemleri, içe kapanma durumları, derse, okula ve öğretmenlere karşı ilgisizlik durumlarıyla karşılaşılabilir. Bu durum dezavantajlı öğrencilerin olduğu sınıf ortamlarında daha sık yaşanabilmektedir ve bu kişiler toplumdaki insanların sahip olduğu fırsatlara sahip değildir ve özgüven, sorumluluk gibi duygusal niteliklerini kaybetmeye başlarlar. Özel gereksinimli olan kişilerin toplumsal kimliklerini kazanabilmeleri ve bunları uygulayabilmeleri için özgür irade sergilemeleri oldukça önemlidir. Bu kişilerin bağımsız olabilmeleri için de onların ihtiyaçlarına uygun eğitim planları ve eğitim ortamlarının geliştirilmesi gerekmektedir (Gözün ve Yıkılmış, 2004).

Okul öncesi eğitim, çocukların; öğretmen, arkadaş, okul ve sınıf gibi kavramlarla tanıştığı ilk eğitim basamağıdır. Erken çocukluk eğitiminde sağlanan zengin eğitim deneyimleri, kaliteli eğitim ve edindikleri deneyimler; çocukların yaşam boyu davranış, tutum ve tavırlarında önemli rol oynamakla birlikte akademik yaşantılarını da etkilemektedir (Oktay, 2000). Ayrıca sınıf ortamı sosyal ve toplumsal bir yapıyı da içermektedir. Üstün yetenekli öğrenciler ile zihinsel ve bedensel engeli olan öğrenciler, kendini ifade edebilen veya kendini ifade edemeyen öğrenciler, korkuları olan ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler aynı sınıfta bir arada bulunabilirler. Farklı bireysel özelliklere sahip olan kişilerin yanında, sosyoekonomik açıdan da her kademedeki ailelerin çocukları da aynı sınıfta eğitim görmektedirler. Bu çeşitlilik gösteren sınıflarda verilen eğitim her çocuğa uygun olmalı ve eşit derecede yansıtılmalıdır. Eğitimde feda edilecek tek bir birey bile olmamalıdır bilincinden yola çıkarak, verilecek olan eğitimin de kalitesi arttırılmalıdır (Öztürk, 2017).

Kapsayıcı eğitime dayalı uygulanacak olan müfredatların erken çocukluk eğitiminden başlayarak yaygınlaştırılması gerekmektedir. Her öğrencinin farklı özelliklere sahip olduğunu da göz önüne alırsak, eğitim ortamının da bu farklılıklara uyum sağlaması gerektiği gerçeğini de göz ardı etmemeliyiz. Farklı bireysel özelliklerin farklı eğitimleri getirdiği ve bunun da gereklilik olduğunun görülmesi, kapsayıcı eğitimi daha da önemli kılmaktadır (Cengiz-Şayan, 2020). Bu doğrultuda kapsayıcı eğitimin erken çocukluk eğitimi aşamasından itibaren başlanması ve uygulanması her çocuğun bireyselliğine göre desteklenmeleri önem arz etmektedir (Bulut vd., 2018). Dolayısıyla okul öncesi öğretmenleri sınıfta kapsayıcı eğitime ilişkin sorumluluklarını anlamalı ve yerine getirmeli; sınıflarındaki çocukların farklı

ihtiyaçlarını ve gelişim özelliklerini karşılamak için uygun düzenlemeler yapmalıdırlar (Acarlar, 2013).

Gelişimin kritik dönemlerinden biri olan okul öncesi dönem, çocukların sosyal becerilerini ve uyum davranışlarını hızla kazandığı ve bireyin hayatında kısa ve uzun süreli etkilerinin olduğu önemli bir dönemdir. Sosyal gelişimin temel bileşenleri olarak prososyal ve antisosyal davranışlar kabul edilir (Yağmurlu ve Candan-Kodalak, 2009).

Literatür incelendiğinde sosyal gelişim ile ilgili yapılan çalışmalarda genellikle saldırganlık, şiddet, alay etme ve sesini yükseltme gibi antisosyal davranışlar gözde çarparken 1970’li yıllarda bazı araştırmacıların prososyal davranışlar dikkatini çekmiştir (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006).

Sosyal gelişimin temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilen prososyal davranış, başka kişi veya kişilere yarar sağlama amacıyla, herhangi bir ödüllendirme beklentisi içine girmeden gönüllü olarak yapılan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Bağcı ve Öztürk-Samur 2016). Prososyal davranışların temelinde yardımseverlik, gönüllülük, fedakârlık, işbirlikçilik, paylaşımcılık, bağımlılık/dahil olma, rahatlatma/teselli etme ve empati gibi davranışlar yer alır (Bağcı, 2015). Prososyal davranışlar birey ve toplum arasında ilişkileri güçlendirerek bu ilişkinin sağlıklı bir şekilde devam etmesinde önemli bir rol oynar.

Bilişsel, psikomotor ve sosyal-duygusal gelişim açısından akranlarından farklı ihtiyaçları olan bireyleri özel gereksinimli insanlar olarak tanımlanırken (Kargın, 2004); kapsayıcı eğitim ise, dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri genel eğitim ortamına dahil etmeyi amaçlayan bir eğitim anlayışıdır. Türkiye’de dezavantajlı grupta yer alan öğrenciler; kız çocuklar, engelli çocuklar, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar, çalışan çocuklar, yerinden edilmiş (mülteci-sığınmacı) çocuklar, yoksul ailelerin çocukları şeklinde gruplandırılmıştır (Şimşek, 2019). Bu bağlamda düşünüldüğünde öğretmenlerin prososyal davranışları kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını hangi düzeyde açıkladığı önemli bir soru olarak kabul edilebilir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının prososyal davranışları açısından incelenmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu doğrultuda gerçekleştirilmesi planlanan araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının prososyal davranışları açısından incelenmesine yönelik bir tarama çalışması niteliğindedir.

1.2.Amaç

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının prososyal davranışları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- Okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları, öz yeterlikleri, sınıf içi uygulamaları ve prososyal davranışları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır? Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışlarını kapsayıcı eğitime yönelik tutumları, öz yeterlikleri, sınıf içi uygulamaları hangi düzeyde yordamaktadır?
- Okul öncesi öğretmenlerin *cinsiyet, medeni durumuna, çalıştığı kurum, kurumdaki pozisyonu, ailede özel gereksinimli birey olma/ma durumu ve sınıfında dezavantajlı çocuk olma/ma durumuna* göre prososyal davranışları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerin *özel eğitim sertifikası olma/ma durumu, üniversitede kaynaştırma dersi alma/ma durumu, üniversitede kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir ders alma/ma durumu, meslek hayatında kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir eğitim alma/ma durumu, kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir seminer alma/ma durumu, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda yapılacak olan odak grup görüşmesine ve eğitime katılma isteği olma/ma durumuna* göre prososyal davranışları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerin *öğrenim durumu ve okulun sosyoekonomik durumuna* göre prososyal davranışları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Önem

Prososyal davranışlar, bireyin toplum yaşamında sağlıklı ve başarılı ilişkiler kurabilmesini ve bu sürecin devamlılığı için prososyal davranışlar geliştirmesi gerekmektedir (Kumru ve Edwards, 2003). Bazı çocuklar prososyal davranışları erken yıllarda sergilerken, bazı çocuklar ise daha geç yıllarda prososyal davranışları sergilemeye başlar. Prososyal davranışların sergilenmesindeki farklılıklar çocuğun

karakteriyle mi ilgili, evdeki aile yaşantısıyla mı ilgili yoksa öğretmen tutumuyla mı ilgili olduğu yıllarca araştırılmıştır. Bu bağlamda prososyal davranışları etkileyen unsurların saptanması büyük önem taşımaktadır (Bağcı-Çetin ve Öztürk-Samur, 2018).

Kapsayıcı eğitimin odak noktasına son dönemlerde sadece özel eğitime gereksinim duyan bireyleri değil sosyal, kültürel ve dil farklılıkları da olan dezavantajlı öğrencileri de kendi bünyesine alarak kullanım alanını genişletmiştir (Taylor ve Sidhu, 2012).

Prososyal davranışların ortaya çıkış sürecinde ise gönüllü ve istekli olmak gibi iki temel unsur vardır ve bu doğrultuda öğretmenlerin süreç içerisinde olumlu prososyal davranışlara sahip olmaları kapsayıcı eğitimin de özverili ve başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir (Harjusola-Webb, Hubbell ve Bedesem, 2012). Çünkü öğretmenlerin prososyal davranışlarının öğrencilerinin de davranışlarına doğrudan bir etkisi bulunmaktadır (Lewis ve Sugai, 1996).

Türkiye’de kapsayıcı eğitim ile ilgili sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Aynı zamanda yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle öğrencilerin ya da ebeveynlerin prososyal davranışlarının incelendiği görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının prososyal davranışları açısından yeterince değerlendirilemediği düşünülmektedir.

Bu bağlamda gerçekleştirilmesi planlanan araştırmanın okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterlikleri prososyal davranışları açısından incelenmesinin önemli olduğu ve yapılacak olan çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin anketteki maddeleri gerçek düşüncelerine göre objektif bir şekilde cevaplandığı,
- Araştırmada kullanılan anketteki maddelerin araştırmacı tarafından öğretmenlere doğru ve olumlu bir şekilde yönlendirildiği,
- Anketten alınan örneklemin, evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- 2020-2021 öğretim yılı ile,
- İzmir il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel ve resmi bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile,
- Araştırmada toplanan veriler, “Kişisel Bilgi Formu”, “Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği”, “Kapsayıcı Eğitime İlişkin Özyeterlik Algıları Ölçeği”, “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği” ve “Yetişkin Prososyallik Ölçeği”ne verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul öncesi dönem: Çocuğun dünya ile tanıştığı ilk andan itibaren temel eğitim sürecine başladığı güne kadar geçen seneleri içinde barındıran, çocuğun tüm gelişim alanlarını kapsayan ve bu gelişim alanlarının çoğunun tamamlandığı, ailede başlayarak kurumlarda da devam eden eğitim sürecidir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000).

Kaynaştırma: Özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylere ihtiyaç duyulan özel eğitim hizmetleri sağlayarak, yarı ve tam zamanlı olmak üzere kendi yaş grubu yani akranlarıyla birlikte normal eğitim sınıflarında eğitim görmesidir (Kırcaali-İftar, 1992).

Kapsayıcı Eğitim: Öğrencilerin var olan farklılıklarına ve çeşitliliğine bakılmaksızın tüm öğrencilerin potansiyel öğrenmesine izin veren ve destekleyerek bir öğrenme ortamı tasarlamayı amaçlayan bir yöntemdir (Simon, Echeita, Sandoval ve Lopez, 2010).

Tutum: Kişinin belirli bir olay yada duruma yönelik olumlu-olumsuz hislerini ve davranışlarını sistematik biçimde ortaya çıkarma eğilimi şeklinde ifade edilmektedir (Özgüven, 2001).

Özyeterlik: Kişinin kendi yetenek ya da becerilerine olan inancını kapsamaktadır şeklinde tanımlanmıştır (Sağlam, 2007).

Prososyal Davranışlar: Herhangi bir beklenti gözetmeksizin yapılan yardım etme, paylaşma veya işbirliği gibi davranışlara prososyal davranışlar denir (Eisenberg, 2003).



BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcılık, mümkün olduğu kadar çok şeyi içermek anlamına gelen bir kelime olarak tanımlanmaktadır. Katılım eğitimin amacıdır. Öğrenciler arasındaki farklılıklardan kaynaklanan zorlukların ortadan kaldırılması ve tüm öğrencilerin en iyi eğitim olanaklarından yararlanmasını sağlayacak gelişmiş bir eğitim ortamının sağlanmasını ifade etmektedir. Kapsayıcı eğitim sadece öğrencileri farklılıklarıyla birlikte yetiştirmek değil, aynı zamanda farklılıkları dikkate alarak eğitimi farklılaştırmak ve geliştirmektir. Kapsayıcı eğitimin sıklıkla kapsayıcı eğitim sistemi kapsamında tartışıldığı görülmektedir. Ancak eğitim hareketinin mevcut ve son halkası, farklılıkları olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte genel eğitim ortamlarında eğitim almalarını ifade etmektedir (Kalkan ve Rakap, 2019). Kapsayıcı eğitim kavramı, ilgili ve uygun evrensel eğitim hakkına ulaşmayı amaçlayan birçok stratejiyi, etkinliği ve süreci ifade etmektedir (Stubbs, 2008).

Ainscow vd., (2006) kapsayıcı eğitimin temel özelliklerini beş başlık altında sıralamaktadır:

- 1.Engelli veya özel ihtiyaçları olan öğrencilere odaklanmak;
2. Dışlamayı sonlandırmak;
3. Dışlanma riski taşıyan gruplara hitap etmek (örneğin mülteciler ve farklı din ve dillere sahip olanlar);
4. Herkes için okul gelişimini hedeflemek,
5. Herkes için eğitimin kalitesini vurgulayan bir eğitim düzenleme yaklaşımı sergilemek.

Kapsayıcı eğitime katılım, öncelikle genel eğitime yönelik olan sınıflara veya okullara, bu öğrencileri ayırmadan hiçbir öğrencinin dahil edilmemesi yönündeki bir değişimdir. Bu aynı zamanda yardımcı teknolojiye, öğretmen asistanlarına ve uyarlanmış bir programa erişim de dahil olmak üzere tüm öğrencilerin ihtiyaç duyduğu destek ve hizmetlerin sağlanması anlamına da gelmektedir. Bazı ülkelerde kapsayıcı eğitim, engelli çocuklara genel eğitim sınıflarında yardımcı olmanın bir yolu olarak

görülmektedir (Ainscow 2005). Kaynaştırma eğitimi, cinsiyet, etnik köken gibi özelliklerine bakılmaksızın çocukların tüm ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde eğitim kurumlarının ve süreçlerinin yeniden düzenlenmesi süreci olarak ifade edilmektedir.

Ainscow'un (2005) kapsayıcı eğitim dört unsuru içermektedir. Başka bir deyişle kapsayıcılık, çeşitlilikle başa çıkmanın daha iyi yollarını bulma arayışı olarak tanımlanabilmektedir. Farklılıklarla yaşamayı ve onlardan öğrenmeyi ifade etmektedir. Bu sayede çocukların ve yetişkinlerin farklılıklardan yararlanarak daha iyi öğrenmeleri teşvik edilmektedir. Katılım, engellerin belirlenmesini ve ortadan kaldırılmasını içermektedir. Katılım, politika ve uygulamalarındaki iyileştirmeleri planlamak için çeşitli kaynaklardan veri toplamayı, derlemeyi ve değerlendirmeyi kapsamaktadır. Yaratıcılığı ve problem çözmeyi teşvik etmek için farklı kanıt türlerinin kullanılmasını da içermektedir. Kaynaştırma her öğrencinin varlığını, katılımını ve başarısını göstermektedir. İstatistiksel olarak en büyük risk altında olan grupların dikkatle izlenmesini ve gerektiğinde bunların eğitim sistemi içindeki katılımları ve varlıklarının değerlendirilmesi açısından takip edilmesini kapsamaktadır. Tüm öğrencilerin öğrenme ve eğitim alma hakkı bulunmaktadır (Ainscow, 2005).

Literatüre göre kapsayıcı eğitimin belli temel ilkelere dayandırılması gerekmektedir. Bu, tüm öğrencilerin eğitim süreçlerine katılmasına ve ayrımcılığa uğramadan eğitim almasına olanak sağlamaktadır (Kula, 2020).

Kaynaştırma eğitimi, hak temelli bir felsefeye dayanmaktadır. Tüm çocuklara hayatta kalmak ve okula devam etmek için gerekli olan beceri, değer ve bilgileri öğrenme konusunda adil bir fırsat sunmayı da amaçlamaktadır (Öztürk ve Derin, 2021). Bu durum bireyler arasındaki farklılıkların göz ardı edildiği veya tüm öğrencilerin aynı olduğunun düşünüldüğü anlamına gelmemektedir.

Kapsayıcı eğitim yaklaşımı, her öğrenciyi özel kabul etmekte ve kimseyi göz ardı etmemektedir. Tüm öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için farklı öğrenme etkinlikleri kullanılmaktadır. Kaynaştırma eğitimi sadece özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara yönelik bir kavram değildir. Bu, tüm çocukların ve onların farklılıklarının anlaşılmasıdır. Kapsayıcı öğrenme kavramı sınıfta tüm farklılıkların mevcut olduğu ve öğrenmeyi engellemediği fikrine dayanmaktadır. 1980'li yıllarda kapsayıcı eğitim, eğitimin tüm yönlerini kapsayan bir kavram haline gelmiştir. Artık her çocuğun fırsat

eşitliğine dayalı bir eğitim alması kabul edilmiştir. Bu yıllarda kapsayıcı eğitimin “dışlanmaya” tepki olarak geliştirildiği düşüncesi de önemli bir yer tutmaktadır (Gürgür, 2019) Salamanca konferansının 1994 yılındaki bildirgesinde kapsayıcı eğitimi en geniş anlamıyla tanımlamak için “herkes için eğitim” ifadesi kullanılmıştır. Salamanca Bildirgesi'nde her çocuğun kendine özgü kişiliği, ilgi alanları, yetenekleri ve öğrenme ihtiyaçları olduğu ve eğitim sistemlerinin bunlara göre şekillendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Çocukların öğrenme ihtiyaçları, özel ihtiyaçları da dahil olmak üzere çeşitli faktörlere bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir; ayrıca cinsiyet, kültür, etnik köken ve yoksulluk gibi diğer koşullar nedeniyle de farklılıklar olabilmektedir. Kapsayıcı eğitimin yararına, farklılıklar ayrımcı olarak görülmemelidir.

UNESCO (2005) bireylerin ekonomik, politik ve eğitimsel alanlarda birçok sorunla karşı karşıya olduğunu belirtmektedir. Bu alanda bazı ilerlemeler kaydedilmesine rağmen, eğitim almayan çocuklu ailelerin genellikle düşük ve orta gelirli aileler olduğu görülmektedir. Mevcut eğitim programları ve stratejileri de bu çocuklar açısından yetersiz kalmaktadır. UNESCO (2005), eğitime erişimi olmayan 115 ila 130 milyon arasında çocuğun bulunduğunu belirtmektedir. Bu çocukların 80 milyondan fazlasının Afrika'da yaşadığı ve eğitim alamadığı da ifade edilmektedir. Araştırmacılar kaynaştırma eğitiminin, eğitimdeki zorlukları azaltmak için yapılan çalışmalardan biri olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılar kapsayıcı eğitimin neleri kapsadığını da açıklamaktadır (Özaydınlık, 2019; Pijl, Meijer ve Hegarty 1997; UNESCO 2001). Pijl, Meijer ve Hegarty (1997) kapsayıcı eğitimin engelli öğrencilere daha fazla önem verilmesi olarak tanımlandığını belirtirken, UNESCO (2001) kapsayıcı eğitimin engeli olan ve olmayan öğrencileri de kapsadığını ifade etmektedir. Bu tanımlar kapsayıcı eğitim uygulamalarını tam olarak yansıtmamakla birlikte algıların zamanla değiştiğini de vurgulamaktadır. Pijl, Meijer ve Hegarty (1997), özel gereksinimi olan öğrencilerin akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmesi gerektiğini belirtmektedir. Özaydınlık (2019), “kapsam” teriminin yalnızca eğitimdeki özel eğitim veya engelliliği ifade etmek için kullanıldığını bildirmektedir.

Taneri (2019) ye göre kapsayıcı eğitim, öğrencilerin nerede olurlarsa olsunlar eğitim alma hakkına sahip olduklarını kabul etmek anlamına gelmektedir. Bu ifade, kapsayıcı eğitimin öğrencileri olduğu gibi kabul etmek ve göreceli olmakla ilgili

olduğunu açıkça göstermektedir. Başka bir araştırmaya göre kapsayıcı eğitime ilişkin literatürün çoğunluğu engelli bireylerle ilgilidir. Son yıllarda yapılan çalışmalarda dil, din ve etnik köken gibi konuların yanı sıra göç ve cinsiyet gibi konular da dezavantajlar listesine dahil edilmiştir. Bu durum kapsayıcı eğitimin ne kadar geniş kapsamlı bir kavram olduğunu göstermektedir (İra ve Gör, 2018).

Eğitim hakkının korunabilmesi için tüm bireylerin dil, din, kültür, cinsiyet gibi dezavantajlardan korunması önemlidir. Kapsayıcı eğitime göre eğitimin koşullar nedeniyle kesintiye uğraması veya bireylerin eğitime erişememesi kabul edilemez. Bu nedenle kapsayıcı eğitimde yer alan tüm tarafların sorumluluklarını yerine getirmesi önemlidir. Okul yöneticilerinin de kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutum sergilemeleri beklenmektedir. Okul yöneticileri öğretmenleri desteklemeli, kaynak oluşturmak ve okul ortamında ayrımcılığı önlemek için paydaşlarla birlikte çalışmalıdır (Stegemann ve Jaciw, 2018). Ebeveyn katılımı kapsayıcı eğitimin diğer bir paydaşıdır. Olumlu ebeveyn tutumları kaynaştırma eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır. Kapsayıcı eğitimde başarıya ulaşmak için okulların üniversite, kurum ve kuruluşlarla birlikte çalışması da oldukça önemlidir. (Kalkan ve Rakap, 2019).

2.2. Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları ve Önemi

Eğitim ortamlarında bireylerin ihtiyaçları ve farklılıkları dikkate alınarak tüm gelişim alanlarına yönelik sunulan eğitim olanaklarından yararlanmaları beklenmektedir. Ancak her bireyin bu fırsatlara eşit şekilde erişememektedir. Bu nedenle birey, yaşadığı toplumun sosyal, kültürel, ekonomik ve eğitim kaynaklarından istenilen düzeyde faydalanamamaktadır. Bu durumdaki bireylere “dezavantajlı” denmektedir. Dezavantajlı bireyler denildiğinde akla ilk gelen gruplar zihinsel veya bedensel engelli bireyler olmakla birlikte daha geniş bir kesim oluşturmaktadır. UNICEF'e göre bireylerin dezavantajları; Ekonomik durum, cinsiyet, dil, din, ikamet yeri, etnik köken veya siyasi durumlardan (mülteci gibi) kaynaklanabilmektedir. Bu nedenle dezavantajlı bireylerin topluma entegrasyonu diğer bireylere göre daha uzun sürebilmektedir. Dezavantajlı gruplar; Yoksullar, kadınlar, kız çocukları, az gelişmiş ve kırsal kesimdeki çocuklar, göçmenler, engelliler ve işsizler gibi toplumun farklı kesimlerinden oluşmaktadır.

Türkiye'de yakın zamana kadar kapsayıcı eğitimi yalnızca engelli bireylerin eğitimi olarak değerlendirilmekteydi. (Polat, 2020). Ancak kapsayıcı eğitim, farklı nedenlerle dışlanan veya dışlanma riski taşıyan dezavantajlı bireyler de dahil olmak üzere tüm öğrencilerin aktif katılımına, erişimine, sürekliliğine ve başarısına odaklanmaktadır (CRPD, 2006). Kapsayıcı eğitim, farklılıklarla yaşamayı öğrenme, farklılıklara yanıt vermenin yollarını bulma ve farklılıklardan nasıl öğrenileceğini öğrenme süreci olarak tanımlanabilmektedir (Ainscow, 2005). Kapsayıcı eğitimde farklılıklar sorun olarak görülmek yerine eğitim sistemi sorun olarak görülmekte, böylece eğitim sistemi ve kadrosu bireye göre uyarlanmaktadır. Kapsayıcı eğitimde tüm bireylerin ihtiyaçları ve farklılıkları dikkate alınmaktadır. Tarsidi (2013) kapsayıcı eğitimin unsurlarını dört maddede açıklamıştır. a) Dışlanan ve savunmasız öğrencilere önem vermektedir. b) Bir süreç olarak değerlendirilmektedir. c) Engelleri belirleme ve ortadan kaldırma çabasıdır. d) Bütün öğrencilerin başarısını, varlığını ve katılımını sağlamayı amaçlamaktadır.

Kaynaştırma eğitimi, farklı geçmişlere, yeteneklere ve engellere sahip bireylerin birlikte öğrenebileceği bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır (Göksoy, 2019). Herkese açık, dışlayıcı değil, eşitlik ilkesini kabul eden bir yapıya sahiptir. Sınıf ve okuldaki fiziki koşullar tüm öğrencilere uygun olacak şekilde tasarlanmalı ve personele bu konuda eğitim verilmelidir. Öğretmen öğrencinin güçlü yönlerini ve ihtiyaçlarını dikkate alan esnek bir program hazırlayarak istenilen seviyeye ulaşma sürecini hızlandırabilmektedir. Bu durum bireyin çevreden ziyade hem programa hem de eğitim ortamına uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Kapsayıcı eğitimde üç teori kullanılmaktadır (Altunoğlu, 2021).

1. Ampirik kapsayıcı eğitim teorisi: Her bireye eşit değer verilmeli ve eğitim sistemi eşitlikçi olmalıdır.

2. Politik kapsayıcı eğitim teorisi: Sadece engelli bireyleri değil, tüm bireyleri kapsayacak şekilde düzenlemeler yapılmalıdır.

3. Ahlaki kapsayıcı eğitim teorisi: Bireyin topluma fayda sağlaması ve takdir edilmesine karşı çıkmaktadır. Bireylerin sağladığı veya sağlayacağı faydaya bakılmaksızın tüm bireyler eşit kabul edilmelidir.

Tüm çocukların ihtiyaçlarına cevap verebilecek öğrenme ortamları oluşturmak için kullanılabilecek bazı uygulama ve stratejiler bulunmaktadır

(Richardson-Gibbs ve Klein, 2014). Bu stratejilerden biri yetişkinlerin sınıfa atanmasıdır. Sınıfta davranışlarını kontrol edemeyen veya sosyal becerileri zayıf olan bireyler yer alabilmektedir. Bu durumda yardımcı personele veya bireyle doğrudan iletişim kuracak bir asistana ihtiyaç duyulabilmektedir. Ancak bu durum kalıcı olmamalı ve zamanla yetişkin desteği azaltılmalıdır. Yapılması gereken bir diğer uygulama ise sınıf ortamının düzenlenmesidir. Bireylerin çevreye uyumunu kolaylaştırmak için fiziksel ortamda özel düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Önemli noktalardan biri de sınıf ortamındaki etkinliklere tüm bireylerin aktif katılımının sağlamaktır. Bunu sağlamak için hoş ve dikkat çekici nesneler kullanılabilir, akran etkileşimleri teşvik edilebilir, küçük ve büyük grup etkinlikleri yapılabilir ve çocuklara sırasıyla liderlik rolleri verilebilmektedir. Bu sayede öğrencilerin motivasyonları artacak ve sınıf ortamına uyumları kolaylaşacaktır. Kapsayıcı eğitimin etkililiğini artırmak adına yapılması gereken tüm fiziki düzenlemeler için okullarda yeterli kaynağa ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenler eğitimde değişimin anahtarıdır ve yeterli kaynaklara sahip olmadıkları takdirde kapsayıcılığa yönelik inançları olumsuz etkilenebilmekte ve bu da kapsayıcı eğitime engel olabilmektedir (Boyle, Anderson ve Allen, 2020). Kapsayıcı bir okul iklimi oluşturmak ve tüm çocuklara yönelik olumlu tutumlar geliştirmek, yeterli olanaklara sahip okullarda daha kolay hayata geçirilmektedir.

2.3. Kapsayıcı Eğitimin Tarihi

Hornby'e (2014) göre kapsayıcı eğitimin temeli, 1800'lü yıllarda belirli öğrenme bozuklukları üzerine yapılan araştırmalara dayanmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin uygulandığı sınıflarda, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan bir öğrenme ortamının oluşturulmasından normal sınıf öğretmenlerinin yanı sıra özel eğitim öğretmenleri de sorumludur. Aynı yaştaki bireyselleştirilmiş programa sahip öğrencilerin hedefleri de benzerlik göstermektedir (Causton ve Tracy-Bronson, 2015). Son 30 yılda özel eğitime ilişkin politika ve uygulamalar özellikle okul öncesi sınıflarda kapsayıcı eğitim yönteminden etkilenmiştir (Hornby, 2014). 1991 yılında, eğitimin eşit ve adil bir insan hakkı olduğu inancından yola çıkarak, kapsayıcı eğitim yönteminin kapsamı ve uygulaması kapsamında, Salamanca'da (İspanya) düzenlenen Dünya Özel İhtiyaç Eğitimi: Erişim ve Kalite Konferansında, bütün çocuklara yönelik

politikalar değerlendirilmiştir. Okullarda özel gereksinimli bireylere hizmet verilmesi kavramı ön plana çıkmıştır (UNESCO, 2009).

Başlangıçta özel gereksinimli kişilerin kendilerine özel olarak açılan özel okullarda eğitim görmesi önerilmiştir. Bu uygulama kimilerine göre bu kişilerin toplumdan uzaklaşmasına neden olmuştur. 1930'lu yıllarda özel eğitim gören bireyler ortaokulda eğitim görmeye başlamıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bu özelliklere sahip bireylerin toplumdan soyutlanmadan eğitim alabilmelerine olanak sağlamak amacıyla özel sınıflar açılmıştır. Daha sonra evlerinin yakınındaki genel eğitim okullarına yerleştirildiler (Çitil, 2012). Causton ve Tracy Bronson (2015), 1975 öncesinde engelli bireylerin eğitim hakkına sahip olmadığını ve eğitim masraflarından ailelerinin sorumlu olduğunu ileri sürmektedir. Causton ve Tracy Bronson (2015), 1975 tarihli “Tüm Engelli Çocuklar Yasası” (PL 94-142) ve 2001 yılında kabul edilen “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın” ile özel eğitimde yapılan değişikliklere değinmektedir. Bu değişimlerin engelli bireylerin toplumda yer bulmasına olanak sağladığı ifade edilmektedir. Causton ve Tracy Bronson (2015), 1975 yasasının bireylerin haklarını koruduğunu ve onların devlet kurumlarında eğitim görmelerine olanak sağladığını belirtmektedir. 1990'lı yıllarda normal sınıflardaki engelli öğrenci sayısının artmasıyla birlikte öğretmenlerin sorumluluğu da yeniden şekillenerek kamuoyuna yansımıştır. 2001 tarihli yasada, engelli öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrencilere yönelik eğitim standartları belirlenmiştir.

Eğitimde kapsayıcılığın tarihi çok eskilere dayanmaktadır. Kapsayıcı eğitimin tarihini hem küresel hem de yerel olmak üzere iki başlıkta incelemek gerekmektedir. Çakıroğlu (2016), kaynaştırma eğitiminin Osmanlı dönemine kadar dayandığını, bu dönemde özel eğitim hizmetlerinin de geliştirildiğini belirtmektedir. Bu dönemde Enderun Okulları'nda özel eğitim kurumları faaliyet göstermektedir. Bu kurumlara üstün yetenekli öğrenciler de dahil edilmiştir. Çitil (2012) Dilsiz Mektebi'nin Osmanlı Dönemi'nde hayata geçirilen ilk özel kurum olduğunu belirtmiştir. Bu kurum 1889 yılında sağır ve dilsizler için açılmıştır. Çakıroğlu (2016), Cumhuriyet döneminde üstün yetenekli öğrencilerin haklarını korumak amacıyla 1948 yılında İdil Biret Suna Kan Kanunu'nun (Harika Çocuklar Kanunu) çıkarıldığını belirtmektedir.

Araştırmacılar, 1980'li yıllarda özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik yasa ve yönetmeliklerin mevcut olduğunu da iddia etmektedir (Diken ve Batu, 2010). Bu bağlamda Çakıroğlu (2017), özel eğitim hizmetlerine ilişkin ilk yönetmeliğin 1960 yılında hazırlandığını ifade etmektedir. 1983 yılında çıkarılan Kanun, özel eğitime ilişkin ilke, kurum ve görevleri içeren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunudur.

Çakıroğlu (2017) sayılı kararnamenin 1997 yılında yayımlandığını ifade etmiştir. 573 sayılı Kanun, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin milli eğitimlerinin amaçları, genel eğitim ve mesleki eğitim haklarının nasıl kullanılacağına ilişkin kuralları içermektedir. Cavkaytar (2015), Ocak 2005'te Engelliler ve Bazı Kanunlar, Kanun Hükmünde Kararnamelerde özel gereksinimli öğrencilere ilişkin değişiklikler yapıldığını bildirmiştir. Bu kanun toplumsal konuları kapsamak amacıyla çıkarılmıştır. Son dönemde çeşitli ülkelerde yaşanan ve insanların başka ülkelere göç etmesine neden olan iç ve dış çatışmalara ülkemiz de kayıtsız kalmamıştır. Birçok yabancı uyrukluyu ağırlamak için sınırlarını açmış ve onları eğitime dahil etmiştir (Aktekin, 2017).

Türkiye'de özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik kapsamlı düzenlemeler mevcuttur. Ancak cinsiyet, din ve dile dayalı kaynaştırma eğitimi konusunda bir düzenleme bulunmamaktadır. Ayrıca sosyal ekonomiyi, etnik kökeni veya kökeni düzenleyen herhangi bir düzenleme de kanunlarımızda yer almamaktadır. Ülkemizde kapsayıcı eğitimin uzun zamandan beri özel ihtiyaçları olan ve engelli bireylerin genel eğitim okullarında kaynaştırılması ve eğitimi olarak anlaşıldığı söylenmektedir (Sakız, 2015).

Eğitimde Reform Girişimi (ERG) ve UNICEF, 2014-2015 yılları arasında ülkemizde kapsayıcı eğitim konusunda çalışmalar yürütmüştür. Sonuçlara göre, uluslararası deneyimler; kapsayıcı eğitimin yaygınlaştırılması ve sürdürülebilirliği konusunda öğrenci, öğretmen ve velilerin bilinçlendirilmesi, bilgilendirilmesi ve hızlandırılması gerektiğini göstermektedir. Sakız (2021), özel ihtiyaçları olan ve engelli öğrencilere yönelik kurumların hala mevcut olması nedeniyle kapsayıcı eğitimin uygulanabilir bir politika olmadığını ve bu bireylerin özel eğitim kurumlarında eğitim görmeye devam etmeleri gerektiğini savunmaktadır (Stubbs, 2008).

2.4. Kapsayıcı Eğitimin Temelleri

Kapsayıcı eğitimin tüm çocuklara uygun ortam ve durumların oluşturulması ve bunun gerekli önlemlerle uygulanmasını içerdiği belirtilmektedir. Birçok uluslararası kurum bu yaklaşımı benimsemiştir (ERG, 2017). Kaynaştırma, yeteneklerine bakılmaksızın tüm öğrencileri kapsayan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Okul, derslikler ve oyun alanları tüm öğrencilere uygun olmalıdır. (UNICEF, 2017). UNESCO (1994), her bireyin kendine özgü özellikleri, ilgileri ve yeteneklerinin yanı sıra öğrenme ihtiyaçlarının da bulunduğunu belirtmektedir. Eğitim hakları ihtiyaçlarına uygun hale getirilmelidir. Buna genel eğitim okulları ve herkes için eşit eğitimin sağlanması da dahildir. Verimliliği artırmak için uygun ve etkili malzeme kullanmanın önemine de vurgu yapılmaktadır. UNESCO (2001), kapsayıcı eğitimin engelli olsun veya olmasın tüm insanlar için öğrenmeyi geliştirdiğini bildirmektedir. Ayrıca sosyal katılımı sağlamakta, önyargıları azaltmakta ve engellilerin toplumda çalışmaya hazırlanmalarına yardımcı olmaktadır.

Bu kapsamda UNESCO (2001) ve UNICEF (2017) kapsayıcı eğitime yönelik eğitimsel, sosyal ve ekonomik gerekçeler ortaya koymaktadır. Eğitimsel gerekçe çocukların daha iyi öğreneceği, sosyal gerekçe ise toplumların daha kapsayıcı hale gelebileceği, sosyalleşmenin ve katılımın güçleneceği yönünde ilerlemektedir. Ekonomik gerekçe ise farklı özelliklerdeki öğrencilere daha fazla okul açılmaması halinde maliyetlerin düşeceğini belirtmektedir (UNICEF, 2017).

2.4.1. Ekonomik Gerekçe

2005 UNESCO raporuna göre, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik özel eğitim programının başarısızlığı ekonomik nedenlerden kaynaklanmaktadır (UNESCO, 2005). OECD'nin 2010 yılı raporuna göre eğitimde kapsayıcı yaklaşım, kültür, ekonomi, sosyal, din ve köken farklılıklarına bakılmaksızın tüm öğrencilerin ortak bir eğitimden yararlanacağı gerçeğini vurgulamaktadır (OECD, 2010). Bu birlik sağlanamadığı takdirde farklı öğrenci türleri için ayrı okulların açılıp işletilmesi daha maliyetli olmaktadır. UNESCO'nun 2001 tarihli raporunda kapsayıcı okulların, farklı özelliklere sahip öğrencilere hitap edecek ayrı okullar açmaktan daha iyi bir seçenek olduğu belirtilmektedir (UNESCO, 2001). Ayrıca geliştirme açısından daha uygun maliyetli ve etkili olacağı da savunulmaktadır. Bu nedenle kaynaştırma eğitimi uygun

maliyetli, nitelikli ve ekonomik açıdan verimli bir seçenektir. Bu yaklaşım, tüm çocukların daha etkili öğrenciler olmasına olanak tanıyan daha kapsayıcı ortam oluşturulmasına olanak sağlamaktadır.

2.4.2. Eğitimsel Gerekçe

Kapsayıcı eğitimin amacı tüm öğrencilerin bir arada eğitilmesi, faydalı ve uygun öğretim yöntemlerinin geliştirilmesidir. Akademik performansı ve başarıyı arttırmakta kapsayıcı eğitimin hedefleri arasında yer almaktadır (UNESCO, 2001). OECD (2010), PISA gibi uluslararası testlerde daha iyi sonuçlar alan okullar arasındaki eşitsizlik düzeyinin en düşük olduğunu bildirmektedir. Öğrencilere ayrıca sosyal ve ekonomik kökenleri ne olursa olsun eğitim ve öğretimde eşit fırsatlar sunulmaktadır.

2.4.3. Sosyal Gerekçe

Tüm öğrencilerin aynı ortamda bulunması, farklı özelliklere sahip insanlara karşı olumlu tutum geliştirilmesine ve toplumsal birliğin desteklenmesine yardımcı olmaktadır. Toplumun dışlama ve ayrımcılık olmadan bir arada yaşamasını sağlamada kapsayıcı eğitimin önemi yaygın olarak kabul edilmektedir. Salamanca Deklarasyonu ve Eylem Çerçevesi (1994) gibi kapsayıcı eğitim uygulayan okullarda ayrımcılıkla mücadele ve insanların eğitimde eşit haklara sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Her bireyin eğitim hakkı bulunmaktadır (Aktekin, 2017),

Ekonomik, eğitimsel ve sosyal faktörler dışında, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 23 ve 28. maddeleri gibi ulusal ve uluslararası anlaşmalar da kapsayıcı eğitim için ek gerekçeler sunmaktadır.

2.5. Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımları

Kapsayıcılık, çeşitli alanlarda katılımı artırarak ve dışlanmayı en aza indirerek ihtiyaçların karşılanması ve yanıt verilmesiyle ilgilidir. Kaynaştırma eğitimi, eğitim sistemlerini öğrenci çeşitliliğine uyum sağlayacak yeni öğrenme ve öğretme ortamlarına dönüştürmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Kapsayıcı olabilmek için okul ortamlarının ayrımcılığı önleyecek şekilde çeşitliliğe açık olması gerekir. Bu nedenle öğretim anlamında öğretmenlerin öğrencilerine öğretim şekli ve öğrencilerin nasıl öğrendiği kapsayıcı eğitimin temel bileşenleridir. Bunu başarmak için formel olmayan öğrenme tek başına yeterli değildir. Çok yönlü değişiklikler yapılmalı ve paydaşlarla

iş birliği yapılması gerekiyor. Fırsatlar yaratılmalı ve olumlu tutumlar, deneyimler ve çeşitlilik de dahil edilmelidir (Mugambi, 2017).

2.5.1. İnsan Temelli Yaklaşım

Çocuk Hakları Sözleşmesi ve İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si insan hakları yaklaşımının temellerini oluşturmaktadır. Sözleşme (1989), Taraf Devletlerin kendi yetki alanları dahilindeki tüm çocukların Sözleşmede belirtilen haklara sahip olmasını sağlamaları gerektiğini belirtmektedir. Bu, ırk veya renk, cinsiyet veya dil, siyasi görüş veya diğer görüşler, ulusal veya etnik köken veya çocuğun ebeveynlerinin veya yasal vasilerinin mülkiyeti veya haklarına bakılmaksızın geçerlidir. Engellilik, doğum veya başka herhangi bir duruma dayalı ayrımcılığın olmadığı bir dünyayı kabul ediyor ve buna bağlı kalıyorlar. Bu yaklaşım, 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde de yansıtılmıştır: “Herkes, ırk, renk, cinsiyet veya dil gibi hiçbir ayırım gözetilmeksizin bu Bildirge'de belirtilen tüm özgürlüklere ve haklara sahiptir. din veya siyasi görüş, ulusal köken veya sosyal statü, mülkiyet veya doğum veya diğer statü.” Yazıları incelediğimizde fırsat eşitliği, eğitim ve eşitliğin vurgulandığını görüyoruz. Çocuk Hakları Komitesi aynı zamanda diğerlerinin uygulanmasını kolaylaştıran diğer dört hak üzerinde de durmaktadır. Komite dört hak üzerinde yoğunlaşıyor: “ayrımcılık yapmama; bireyin çıkarları; kişinin ideal gelişimi ve bireyin yaşı ve olgunluğuna göre sesinin duyulması ve ciddiye alınması hakkı” (Mugambi 2017).

UNICEF (2007), bireyleri haklarını savunmaya ve talep etmeye teşvik etmekte ve ulusların ve kurumların insan haklarını yerine getirmesini, korumasını, saygı duymasını ve bu konuda farkındalık yaratmasını sağlayan uygulamalara odaklanmaktadır. UNESCO (2007) bu bağlamda eğitim hakkına ilişkin birkaç ilkeden bahsetmektedir. Evrensellik ve devredilemezlik ilkeleri, eğitim hakkının evrensel ve evrensel bir hak olduğunu, devredilemez, vazgeçilmez ve herkes için eşit olduğunu; bölünmezlik ilkesi, insan haklarının bölünmediğini, bir statüye sahip olmadığını ve sıralanmadığını ifade eder; karşılıklı bağımlılık ilkesi, bir hakkın gerçekleşmesinin diğerinin gerçekleşmesine yol açacağını açıklar; Karşılıklı bağımlılık ilkesi, bir hakkın gerçekleşmesinin diğer hakların da gerçekleşmesiyle sonuçlanacağını açıklamaktadır. Dahil etme ve katılım ilkesi, tüm insanların çeşitli alanlardan yararlanabilmesi anlamına gelir. Mugambi (2017), Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 23. maddesinin

engelli bireylerin sosyal faaliyetlere katılmasını teşvik etmeyi ve eğitim haklarını güvence altına almayı amaçladığını açıklamaktadır. (Taneri vd., 2019), insan hakları temelli yaklaşımın hem insan hem de çocuk haklarını kapsadığını; Bireylerin tüm farklılıklarını dikkate alarak mümkün olan en üst düzeyde eğitim hizmeti almalarını sağlamak olduğu görüşündedir.

2.5.2. Farklılaştırılmış Öğretim

Tomlinson (2001), farklılaştırılmış bir sınıf için düşünceleri anlamının önemli olduğuna inanmakla birlikte farklılaştırmayı öğretmenin bireysel ihtiyaçlara dayalı tepkisi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca alışlagelmiş öğretim yöntemi yerine öğrencinin veya öğrenci grubunun ihtiyaçlarının karşılanacağı da belirtiliyor. Tomlinson vd. (2003), farklılaştırılmış öğretmenlik öğretmenlerinin tüm öğrencilerdeki eksiklikleri gidermeyi, hızlı ve kaliteli öğrenmeyi sağlamayı amaçladıklarını iddia etmektedir. Ayrıca her öğrencinin kapasitesini mümkün olan en üst düzeye çıkarmak istiyorlar.

Araştırmacılar politikaların ve farklılaştırılmış eğitim programlarının olduğunu iddia etmektedir (Tomlinson, 2000). Bu ilkeler: a- Farklı ülkelerdeki öğrencilerin hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme yöntemlerinde farklılıklar vardır, b- Çocukların daha hızlı öğrenmesine yardımcı olur ve insanların ihtiyaçlarını karşılar. c- Deneyimlerine ve ilgi alanlarına uygun içerik ve programlara erişebilirler. *Öğrenme kapasitesini maksimuma çıkarır.

2.5.3. Kültürlere Duyarlı Eğitim Yaklaşımı

Gay (2002) kültürel açıdan duyarlı öğretimi, pozitif bir öğrenme ortamı yaratırken ırkçı politikaları ve önyargıları reddeden bir eğitimi teşvik ederek mevcut müfredat içeriğini değiştirmek olarak tanımlamaktadır. Ayrıca çok kültürlü eğitim ile kültüre duyarlı öğretimin iç içe olduğunu ve öğrencilerin sınıflarına bakılmaksızın eşit ve adil bir eğitim alması gerektiği savunulmaktadır (Taneri, vd., 2019; Sarı ve Turhan-Türkkan, 2009). Gay (2002), çok kültürlü iklimler yaratmak için kültürel farklılıklara duyarlı bir eğitimin yanı sıra sosyal adaleti teşvik eden bir eğitimin olması gerektiğini savunmaktadır. Öğrencilerin de birbirlerini anlamaları ve birlikte yaşamaları için bu tür eylemlere katılmaları gerekmektedir.

2.5.4. Çok Kültürlü Eğitim Yaklaşımı

Çokkültürlülük; dil, din, cinsiyet, eğitim, engellilik, yaş vb. çok çeşitli kültürel durumları kapsayan geniş bir kavramdır ve birçok kültüre, geleneğe sahip toplumlardaki eğitim ihtiyaçlarına hitap etmektedir (Mugambi, 2017). Çokkültürlü eğitim, kültürel özelliklerine bakılmaksızın herkesin okulda öğrenmeye eşit erişime sahip olması gerektiği düşüncesidir. Reform süreci, bir düşünce, fikir veya kavrama odaklanan bir eğitim hareketidir. Çokkültürlü eğitim, farklı özelliklere sahip kişilerin yapılandırılmış okullara gittiklerinde yüksek düzeyde öğrenme elde edebileceklerini belirtmektedir (Banks ve Banks, 2010). Çokkültürlü eğitim, bir gruptaki kültürel farklılıklara, benzerliklere, farklı kökenlere ve sosyoekonomik düzeylere eşit ağırlık verilmesiyle ilgilidir. Aynı zamanda çokkültürlü eğitimin başarılı olabilmesi için okulun değişkenlerinin dönüştürülmesi gerektiğini belirtmektedir. Stratejiler uygulanmalı, öğretmenler ve personel bilgilendirilmelidir. Bu bağlamda bazı değişkenleri şu şekilde açıklamaktadır: İçerik entegrasyonu, öğretmenlerin kültürleri öğretim sürecine nasıl entegre ettiğini ifade etmektedir. Bilgi inşası, öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki kültürel etkiyi araştırması ve anlaması ile ilgilidir. Eşitlik pedagojisi, öğretmenlerin akademik başarılarını kolaylaştırmak için öğrencilere çeşitli düzeylerde eğitim vermesidir. Okulda daha güçlü bir kültürün incelenmesi önemlidir.

2.6. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Faktörü

Tutumların davranışlarımızı etkileyebileceğini biliyoruz. İnsanların aynı olaya farklı tepki vermelerinin ve kendilerini ifade etme biçimlerinin temelinde tutumları yatmaktadır. Farklı tutumlar farklı sosyal ilişkilere yol açar. İnsanların çevreleriyle olan etkileşimleri tutumları belirler. Sonuç olarak insanlar yaşadıkları herhangi bir durum veya olay karşısında tutumlarına karar verirler. Tutumlar, insanların evrensel değerleri kendi iç dünyalarında nasıl yorumladıklarıyla yakından bağlantılıdır. Bu durumda tutumların bireysel olduğunu, olumlu ya da olumsuz olabileceğini ifade etmek doğru olur (Çöllü ve Öztürk, 2006).

Öğretmenler öğrenme ve öğretmede önemli bir rol oynarlar ve öğrenci davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptirler. Bu nedenle öğretmen tutumlarına bakmak önemlidir. Öğretmenler her gün onlarca, onlarca çocukla temas halindedir. Bu nedenle öğretmenin sınıf yaşamı oldukça çeşitlidir. Tutumlar, bir öğretmenin

durumlara, kişiliklere, olaylara, fikirlere ve sorunlara nasıl tepki vereceğini belirler. Olumlu öğretmen tutumlarının öğrencilerin akademik ve davranışsal gelişimini etkilediği gösterilmiştir. Öğretmenlerin hem pedagojik hem de mesleki bilgiler konusunda bilgili olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin olumsuz tutumları, deneyim eksikliği, aile ve yöneticilerin bilgi ve desteğinin eksikliği, kişilik özellikleri, geçmiş yaşamlar ve deneyimler, sınıf mevcutlarının kalabalık olması vb. gibi bir dizi faktöre bağlanabilir. Tüm öğrencilerin kendilerini dahil edilmiş hissetmelerini sağlamak için olumlu tutumlar geliştirmek önemlidir. Öğretmenin tüm öğrencilere ulaşabilmesi ve onların farklı öğrenme stillerini anlayabilmesi gerekir. Bunu başarmak için öğretmenlerin dil, din veya kültür, engellilik, cinsiyet ve mültecilik durumu gibi durumlara karşı olumlu tutumlara sahip olması ve öğrencilerin gelişimine katkıda bulunması gerekir.

Konuyla ilgili literatür, öğretmen tutumlarına ilişkin çalışmaların farklı dezavantajlı gruplara mensup kişiler üzerinde yapıldığını göstermektedir. Bu çalışma bu çalışmalardan birkaçını içerecektir. Çolak ve Çetin (2014) öğretmenlerin engellilere yönelik tutumlarını araştırdıkları çalışmada tutumların düşük olduğu sonucuna varmışlardır. Can ve Kara (2017) sınıf eğitimcilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin iş yoğunluğu ve yetersizlik nedeniyle özel eğitim öğrencilerini yanlarında tutmadıkları saptanmıştır. Söğüt ve Deniz (2018), sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlarken karşılaştıkları zorluklara ilişkin yaptıkları çalışmada, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle birlikte çalışmakta zorlandıklarını ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin kabul edici bir davranış göstermediklerini ve kendi istekleriyle öğrenci kabul etmeyeceklerini de tespit etmişlerdir. Araştırma, kıdemi fazla olan öğretmenlerin BEP sürecini daha iyi yönetebildiklerini ortaya çıkardı. Öğretmenlerin olumsuz tutumlara eğilimli olduğunu belirtmek önemlidir. Araştırmaya göre öğretmenler deneyim kazandıkça olumlu tutumları da artacaktır (Söğüt ve Deniz, 2018). Kuzu ve Deniz (2019) tarafından yapılan çalışmada mülteci öğrencilerin gözünden öğretmenin tutumlarını inceledi. Bu çalışmalarda öğretmen tutumlarının cinsiyet, kıdem ve branş açısından olumlu, sınıf açısından ise farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Kırılmaz ve Öntaş'ın (2020) çalışması kapsayıcı eğitimin uygulanmasına mültecilerin bakış açısından baktı. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin sınıf kültürü

oluşturma çabasında olduklarını, sevgi ve saygıyı ön planda tutan etkinlikler planladıklarını göstermektedir. Araştırmada mültecilerin dil sorunları ve uyum sorunları yaşadıkları ve bu nedenle çekingen oldukları sonucuna varıldı. Öğretmenler yabancı öğrencilerin kültür ve tutumlarından yararlanabilirler. Sınıf öğretmenlerinin mültecilere yönelik tutumlarının olumlu olması nedeniyle bu çalışmanın ilerleme kaydettiği genel olarak belirtilmektedir (Kırılmaz ve Öntaş, 2020). Bu bölümde kapsayıcı eğitimle ilgili güncel tutum araştırmalarından bazı örnekler sunulmaktadır. Öğretmenlerin tutumlarına yönelik bu tür çalışmaların yapılması eğitimin kalitesini artıracaktır. Öğretmenlerin olumlu tutumları kapsayıcı eğitim için çok önemlidir.

2.7. Prosoyal Davranışlar

Toplumu oluşturan insanları bir arada tutan birçok unsur bulunmaktadır. Bireylerin olumlu ilişkiler sürdürebilmesi için bu değerler önem taşımaktadır. Olumlu sosyal davranışlar genellikle prososyal davranış olarak ifade edilmektedir. Son zamanlarda psikoloji alanında yapılan çalışmalarda olumlu sosyal davranış terimi, anti-sosyal davranışların zıttı olarak kullanılmıştır (San-Bayhan ve Artan 2004). Karylowski (1982) ise, prososyal davranışın iki farklı amaç doğrultusunda gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Birincisi bencildir (bireyin çıkarı için), ikincisi ise özgecidir (başkalarının yararına). Ben-merkezci davranış, kötü bir durumdan çıkmak veya başkalarının eleştirisinden kaçınmak için kullanılmaktadır. Özgeci davranışlar, kendilerinden ziyade başkalarına fayda sağlayan, olumlu duygu ve değerleri öne çıkaran davranışlar olarak ifade edilmektedir. Başkalarının onayını almak için yapılan yardım etme davranışları olumlu sosyal davranış olarak değerlendirilmemektedir. Bu davranışlar herhangi bir ödül beklentisi olmadan yapılmakta ve asıl amacı yardımcı olmaktır (Becker ve Vance 1993; Einsenberg 2004).

Geçmişten günümüze olumlu sosyal davranışların nasıl geliştiğini ve ne zaman ortaya çıktığını anlamak önem taşımaktadır. Bu davranışlar 2 yaş civarında gözlemlenmelidir. Bu yaştan sonra bu davranışların sıklığı ve çeşitliliği artmaktadır (Zayn vd., 1992). Bu yaş çocukların arkadaşlarıyla oynayacağı yaşıdır. Çocuklar arkadaşlarını teselli etmeye çalışmakta, oyuncaklarını paylaşmakta ve akranlarının neden üzgün olduğunu anlamaya çalışmaktadır (Bee ve Denise, 2003, akt.; Dereli, 2008). Bu alanda yapılan araştırmalar olumlu sosyal davranışın yaşamın ilk 20 yılında

ve özellikle okul öncesi dönemde geliştiğini, daha sonra erken yetişkinlik döneminde azalıp arttığını göstermektedir. Erken çocukluk, yardım etme, işbirliği yapma ve kibar olma gibi olumlu sosyal davranışların başladığı dönem olarak görülmektedir. Bu davranışlar sosyal ilişkilerin devam etmesini sağlamaktadır. Çocuğun gelişiminin hızlı olduğu ve sosyallik farkındalığının yüksek olduğu okul öncesi dönemin ilk yıllarında bu durum daha da belirginleşmektedir. Bu süre zarfında çocuklar ebeveynlerinin yaşam tarzını taklit ederek öğrenmektedir (Güngör, 2002). Çocuklar, aileleri veya ana bakıcılarından aldıkları örnekleri izleyerek, kendilerine nasıl davranmaları gerektiği konusunda bilgi edinmektedir (Özgüven, 2001). Bu nedenle, ebeveynlerin davranışları ve yaşam tarzları, çocukların kişisel gelişimleri üzerinde büyük bir etki yaratabilir. Bu nedenle, ebeveynler, çocuklarına iyi bir örnek oluşturmak, pozitif davranışları modellemek ve sağlıklı değerler ve tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmak için önemli bir rol modelidir (Yavuzer, 2007). Bu konuda prososyal davranışın temellerinin aile ve bebek olduğu görülmektedir. 18-24 ay arasında bebekler işbirliği yapmayı, diğer insanların duygularını tanıyıp paylaşmayı öğrenmeye başlamaktadır. Sosyal çevre ile etkileşimin artması nedeniyle prososyal gelişim bu dönemden sonra da ilerlemeye devam etmektedir (San-Bayhan ve Artan, 2004; Hastings vd., 2007).

2.8. Prososyal Davranışların Öğeleri

Empati: Kendimizin olduğu kadar etkileşimde bulunduğunuz kişilerin duygularını da dikkate alarak doğru tepki verebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Özer, 2016). Ünal'a (2007) göre, empati başka bir kişinin acısını, üzüntüsünü veya korkusunu, kendinizi onun yerine koyarak anlamak olarak tanımlanmaktadır. Hoffman (2001) empatiyi, kişinin kendi duygu ve deneyimlerini göz ardı ederken, başka bir kişinin duygu ve deneyimlerine dikkat etmesi olarak tanımlamıştır. Bu tanımlara göre empati, kişinin canlı veya cansız bir varlıkla etkileşime girmesi, ona ilgi göstermesi, duyarlılık göstermesi, duygularını anlamaya çalışması, tepkileriyle bilgi ve duygu akışı yaratmasıdır (Dökmen, 2004). Çocukların ne zaman empati göstermeye başladıkları belli değildir ancak bebeklerin doğumdan sonra diğer insanların duygularına karşı duyarlı hale geldikleri bilinmektedir (Kahraman ve Akgün, 2008; Thompson ve Gullone, 2003). Bebeklik döneminde empati duygusu ortaya çıkmaktadır. Daha sonra bebekler perspektif alma becerileri olarak ortaya çıktığı okul

öncesi dönemine doğru ilerlemektedir. Bu aşamada empati becerisini göstermek kabul ve takdiri göstermenin bir yolu olarak görülmektedir (Yavaşlar, 2016). Bu süre zarfında çocuk sözlü olarak da empati göstermektedir. Çocuk, nesnenin zarar görmesinden dolayı öğretmenin üzülp üzülmeyeceğini merak edebilmekte ve ona yenisini alabileceği konusunda güvence verebilmektedir (San-Bayhan ve Artan, 2004).

Sempati: Eski Yunanca'da "sympatheia" kelimesi başka bir kişiye acı duymak anlamına gelmektedir (Dökmen, 1998). Empati olgusu Fedakarlık gibi ahlak felsefesinin de önemli bir konusu haline gelmiştir. (Kasapoğlu, 2006). Sempati, bireyin bir deneyimini başkasıyla paylaşması (Özbek, 2005), kendisini başka bir bireyin yerine koyması ve belirli eğilimleri anlaması olarak tanımlanmaktadır. (Kasapoğlu, 2006). Başka bir bireyle empati kurabilme yeteneğine sempati denmektedir. Hayal gücünün yüksek seviyesi ile sempatinin psikolojik ve sosyal kökenleri birbiriyle ilişkilidir (Dinçyürek, 2004).

Sempatinin tanımı, tüm duyguların koşulsuz kabul edilmesi ve bu duyguların iletişim ve paylaşımda kullanılmasını ifade etmektedir (Bingöl, 2013). Sempati aynı zamanda herhangi bir karşılık beklemeden duyulan çekiciliği ve gerçek duyguları da içermektedir. Sempatide karşıdaki kişi de aynı duyguları yaşayabilmektedir. Bireyin kendine ilişkin farkındalığı azalma eğilimindeyken, diğer insanlara ilişkin farkındalığı artma eğilimi göstermektedir (Dökmen, 2013). Sempati, başkalarıyla duygusal bir iletişim ve paylaşım sürecini ifade etmektedir. Sempatik bir kişi, başkalarıyla duygusal deneyimlerini paylaşarak ve iletişim kurarak empati göstermektedir (Eisenberg, 2000); Sempati, insanlar arasında olumlu ilişkilerin gelişmesine katkıda bulunan önemli bir duygusal yetenektir. Başkalarının duygusal ihtiyaçlarını anlayarak ve destekleyerek, sağlam toplumsal bağlar kurulabilir ve insanlar arasında daha iyi bir anlayış ve dayanışma oluşturulabilir (Wispé, 1986).

Rol Üstlenme: Rol üstlenebilme yeteneği, başkalarının ihtiyaçlarını anlamak ve onlara yardım etmeyi içermektedir (Karadağ ve Mutaftçılar, 2009). Rol alma, dünyayı başkalarının gözünden görebilme yeteneğidir. (Erwin, 2001).

Özgecilik-diyergamlık-alturistik davranış: Özgecilik kavramını 19. yüzyılda Fransız sosyolog Auguste Comte ortaya atmıştır (Tekin, 2019). Biyologlar ve sosyologlar da dahil olmak üzere farklı disiplinler ve gruplar bu kavramı

tanımlamaya çalışmıştır. Örneğin, Karl Marx özgeciliği, bireyin yetenek ve ihtiyaçlarından kendi yetenek ve ihtiyaçlarına doğru genişleme süreci olarak tanımlarken, Leeds (1963), herhangi bir beklenti olmaksızın, tek bir kişinin bile faydalanması için kişinin kalbinden çıkan eylemler olarak tanımlamaktadır. Batson (2014) özgecilik kavramını iki farklı şekilde incelemiştir. Ben-merkezli özgecilik kişinin başkalarına yardım ederken kendi çıkarlarını gözetmesiyle ortaya çıkan bir davranıştır. Başkalarına karşı özgecilik, insanların kendilerinden farklı kabul edildiği bir davranış biçimidir. Özgecilik, yardım etme davranışının temelinde yer almaktadır. Kişisel bir çıkar gözetmeden veya karşılığında hiçbir şey beklemeden gerçekleştirilen eylemler şeklinde tanımlanmaktadır. Bireylerin birbirlerine değer verildiğini hissettiği ve bireysel yardım etme motivasyonunun önemli olduğu bir davranıştır (Ağır, 2017). Özgecilik, toplumsal ilişkilerin güçlenmesine ve insanların birbirlerine yardım etme isteğini teşvik eden önemli bir davranış biçimidir. Bireylerin toplumlarında birbirlerine yardım etmeye motive olmaları, toplumların daha sağlıklı, yardımsever ve dayanışma içinde olmalarını sağlamaktadır (Karadağ ve Mutaftçılar 2009). Bu iki davranış arasındaki pozitif korelasyona rağmen, prososyalliği özgeciliğe ayıran özellikler bulunmaktadır. Olumlu sosyal davranış sergilemek için özgeci olmak veya başkalarının refahını ön planda tutmak gerekmemektedir (Foster, Wenseleers ve Ratnieks, 2006).

Özgecilik, kişinin başkalarına yardım etme davranışlarını, kişisel çıkar veya karşılık beklemeden gerçekleştirme isteği ve motivasyonunu ifade eder. Özgeciliğe yardım etme eylemi, başkalarının refahını ön plana koyma ve kişisel çıkarları geri plana atma amacını taşır. Prososyallik, kişinin olumlu sosyal davranışları sergileme motivasyonunu ifade eder, ancak bu davranışlar kişisel çıkarları geri plana tutma zorunluluğunu içermez. Bir birey prozozyal davranış sergilerken, kişisel çıkarlarını düşünmeksizin yardımcı olabilir, ancak bunu yapma zorunluluğu yoktur (Grusec, Davidov ve Lundell, 2002). Prososyallik ve özgecilik arasındaki temel fark, kişinin yardım etme motivasyonu ve kişisel çıkarlarına verdiği önceliktir. Prozozyalik, kişisel çıkarları geri plana atmaksızın olumlu sosyal davranışları sergileme amacını ifade eder, bu nedenle özgeciliğe daha esnek bir yaklaşım sunar. Özgecilik ise kişisel çıkarları geri plana atma isteği ve yardım etme eyleminin bu amacı güdülemesi ile daha belirgin bir şekilde tanımlanır (Kitcher, 1998). Özgecil davranış, olumlu sosyal

davranışların bir alt kümesidir; olumlu sosyal davranışlar ise işbirliğinin bir parçası olarak görülmektedir (Einsenberg ve Mussen, 1989). Özgecil özellikler, kendini gerçekleştirme yeteneği diğerlerine göre daha yüksek olan kişiler tarafından sergilenmektedir (Ersanlı ve Doğru-Çabuker, 2015).

Perspektif Alma: Perspektif, başka bir kişinin sorunlarını, ihtiyaçlarını anlamak ve duygusal olarak ona destek olmak ve yardım etmek anlamına gelmektedir. Bu durum, kişinin yanında olunduğunu hissetmesini sağladığı için sempati gösterme becerisini geliştirmektedir. Sempati ve empati becerilerinin geliştirilmesinin olumlu sosyal davranışları da artırabileceği gösterilmiştir (Batson ve Powell, 2003). Perspektif alma, empati yapmanın temel bir bileşenidir. Empati, başkalarının duygularını anlamaya ve onları paylaşmaya dayanmaktadır (Carlo, Hausmann Christiansen ve Randall, 2003). Perspektif alma, kişisel gelişim, insan ilişkileri ve toplumsal uyum açısından önemli bir beceridir (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). Perspektif alma becerisi, daha derin insan ilişkileri kurmanıza ve çeşitli insanlarla daha etkili bir şekilde iletişim kurmanıza yardımcı olur (Griese ve Buhs, 2014). Perspektif alma becerileri, çocukların etkileşimde bulundukları kişileri daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Bu durum da yardım etme isteklerini arttırmaktadır (Hoffman, 1982). Araştırmacılar, perspektif alma becerileri ile olumlu sosyal davranışların önemli ölçüde farklı olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Bengtsson, 2003). Bu, perspektif alma yeteneği gelişmiş bireylerin genellikle daha fazla empati yapabildikleri, başkalarının duygusal ihtiyaçlarını daha iyi anladıkları ve dolayısıyla olumlu sosyal davranışları daha sık sergiledikleri anlamına gelmektedir (Carlo, vd., 2003). Perspektif alma becerileri olumlu sosyal davranışları teşvik eden önemli bir faktördür. Araştırmalar, bu becerilerin geliştirilmesinin insanlar arasındaki daha iyi anlayışı, yardımlaşmayı ve dayanışmayı teşvik edebileceğini göstermektedir (Eisenberg & Fabes 1998; Kumru ve Edwards, 2003).

Kendine Değer Verme: Olumlu tutum aynı zamanda kişinin kendisiyle olan ilişkisine de bağlıdır. Başka bir araştırmada bireyin öz değerini artırmak için yararlı davranışlar sergilediği belirtilmektedir. Ancak sergiledikleri davranışların bencilce olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Batson ve Coke, 1981).

İş birliği: İş birliği başka bir olumlu sosyal davranış türüdür. İş birliği, insanların ortak bir amaç doğrultusunda birlikte çalışmasını gerektiren olumlu bir sosyal davranış olarak görülmektedir (Nelson ve Madsen, 1969).

Yardım Etme: Yardım etmek, kaynakları başkalarının yararına harekete geçirmek veya başka birinin bitiremeyeceği bir görevin yükünü hafifletmek için yapılmaktadır. Araştırmada işbirliği esas alınmaktadır (Aydın ve Karakelle, 2016). Araşsal yardım, istenilen amaca ulaşmayan davranışları gözlemlemeyi, nedenini belirlemeyi, sorunun nasıl çözüleceğine dair çıkarımlarda bulunmayı ve ardından harekete geçmeyi içermektedir. Bu durum, elinde eşya varken kapıyı açamayan bir kişiye kapının açılmasıyla örneklendirilebilmektedir (Aydın ve Karakelle, 2016). Empatik yardım, stresli veya acı çeken birini rahatlatmak, onunla ilgilenmek ve ona güven vermektir (Aydın, 2015). Fedakar yardım, samimiyetine veya içtenliğine bakılmaksızın karşıdaki kişiye fayda sağlamak için yapılan bir davranıştır (Aydın, 2015). Psikolog Staub'a (2003) göre bu davranışı gerçekleştirmek için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmak ve yardıma ihtiyacı olan kişiyle empati kurabilmek yardım etmede rol oynamaktadır. Buna göre bu davranışı gerçekleştirmek için gerekli bilgi ve becerilerin sağlanması ya da empati becerilerinin geliştirilmesi yardım etme davranışlarını arttırabilmektedir (Dworetzky, 1990). Aydın ve Karakelle'ye (2016) göre çocukların erken çocukluk dönemindeki yardım davranışları, yetişkinlerin sözlü ve destekleyici eylemlerine bağlıdır.

Rahatlatma: Rahatlatmak temel sosyal davranışlar arasında yer almaktadır (Radke-Yarrow vd., 1976). Çocuk duygusal ihtiyaçlara uygun tepkileri belirleyip yorumlayarak karşılık verebilmektedir (Eisenberg, Shea, Carlo ve Knight, 1991). Karmaşıklıklar farklı sosyal, bilişsel ve prososyal olgunluk düzeylerine bağlıdır. Olgunluk düzeyi (Hoffman, 1982), çocuk ile etkileşimde bulunduğu kişi arasındaki ilişki ile bağlantılıdır. Ancak sıkıntının düzeyi farklılık gösterebilmektedir (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner ve Chapman, 1992). Rahatlama aynı zamanda duygusal sıkıntı yaşayan bir kişiyi önemseyerek, rahatlatarak ve teselli ederek “empatik yardım” olarak da tanımlanmaktadır (Radke-Yarrow vd., 1976). Karşınızdaki kişi olumsuz duygular yaşadığınızı fark ederek sizi rahatlatabilmektedir. Üçüncü aydan itibaren bebekler öfke, mutluluk gibi yüz ifadelerini ayırt etmeye

başlamaktadır. Daha sonra ise üzüntü, korku gibi duyguları kavramaya başlamaktadırlar (Grossman, 2010).

Hoffman (1982), bebeğin diğer insanların duygusal sıkıntılarına tepkisinin dört aşamalı teorik bir model olduğunu belirtmiştir. Bu teoriye göre bebekler ve yeni doğanlar kendi deneyimleriyle başkalarının deneyimlerini ayırt edememektedir. Bebekler yaşamlarının ilk yılında diğer insanların ve kendi sorunlarının farkına varmaya başlamaktadır. Gözlem yaparken kendileri için rahat bir ortam aramaktadır. Bebeklerin rahatlatıcı davranışlarının ve başkalarının duygusal ihtiyaçlarına cevap vermelerinin ikinci yılda hızla geliştiği düşünülmektedir. Başkalarını rahatlatma yeteneği en önemli bilişsel yetenekleri arasında yer almaktadır. Araştırmalar, çocuğun gelişimine bağlı olmakla birlikte, paylaşma ve rahatlama davranışlarının üç yaşındaki çocuklarda da benzer sıklıkta görüldüğü bilinmektedir (Radke-Yarrow ve ark., 1996). Hayattaki ilk adımlar yardımlaşma, paylaşma ve rahatlatıcı davranışlardır. Çocukların bu ihtiyaçlara küçük yaşlarda cevap verebileceği görülmektedir. Ancak bu onlar sosyal yaşam ile bağlantılıdır.

Çocukların benlik kavramı yaşamın ilk birkaç yılında gelişmeye başlamaktadır. Kendi duygularını anlayabilmeleri ve çevrelerinde bireylerin duygularını ayırt edebilmeleri ise 12. Aydan itibaren başlamaktadır (Dunfield, Kuhlmeier, O'Connell ve Kelley, 2011). Çocukların rahatlatıcı davranışlar gösterebilmeleri için diğer insanların kendilerinden farklı olduğunu ayırt edebilmeleri gerekmektedir (Hoffman, 2007). Eisenberg ve Fabes (2000) yaptıkları literatür taramasında çocukların stresli insanlarla ilgilendikleri ve onları rahatlattıkları sonucuna ulaşmıştır. Pettygrove, Hammond, Karahuta, Waugh ve Brownell (2013), 18-30 aylık bebeklerin çeşitli görevlerde rahatlatıcı davranışlarını gözlemlemişlerdir. Araştırmacı, çalışmada ilk olarak üşüdüğünü göstermek için titremiş ve çocuğun kendisini örtmek için battaniyeyi getirmesini beklemiştir. Daha sonra üşüdüğünü ve ısınmak istediğini söylemiştir.

Sonuçlar, 30 aydan büyük bebeklerin daha rahatlatıcı davranışlar sergilediğini göstermiştir. 18 aylık bebeklerde ise rahatlatıcı davranışların çok düşük oranda olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada, 18 ila 30 ay arasındaki çocuklarda rahatlatıcı davranışın, araçsal davranıştan daha fazla görüldüğü de tespit edilmiştir. Olumlu sosyal davranışları inceleyen bir çalışmada çocukların farklı durumlarda

rahatlatıcı davranışlar sergileyebilme yetenekleri değerlendirilmiştir (Brownell, Iesue, Nichols ve Svetlova 2013). Araştırmacı çocuğa rahatlatıcı davranışların sergilenmesi gereken üç koşul sunmuştur. Sonuçlar, çocukların araştırmacıya uygun çözümler sunabildiklerini ancak bu davranışın diğer paylaşım davranışlarına göre yaygın olmadığını ortaya çıkarmıştır. Bu çalışma aynı zamanda bilişsel yetenekler ile olumlu sosyal davranış arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Rahatlatıcı davranışlar aynı zamanda diğer olumlu sosyal davranışlarla da karşılaştırılmıştır. Dunfield (2014), çocukların küçük yaşlardan itibaren olumlu sosyal davranışlar sergilediğini belirtmektedir. Ancak çocukların 3 yaşında daha doğru çıkarımlar yapmaya başladığı da ifade edilmektedir. Destek sağlamak için çocukların doğru bir ortama ihtiyaç duyduğu da görülmektedir.

2.9. Prososyal Davranışı Etkileyen Etmenler

Prososyal davranışlar, başkalarına yardım etmek, destek olmak ve toplumsal dayanışma içeren olumlu davranışlardır. Prososyal davranışı etkileyen birçok faktör vardır ve bu faktörler karmaşık bir şekilde etkileşebilir. İşte prososyal davranışları etkileyen bazı önemli etmenler aşağıda verilmiştir.

2.9.1. Genetik Faktörler (Yaş, Cinsiyet, Mizaç)

Yaş: Bireylerin sosyal becerileri ve davranışları doğdukları andan itibaren gelişmektedir. Başlangıçta bebekler sadece yüzlerine bakarak tanıdıkları kişilere gülümsemekte ve sesler çıkarmaktadır. Hareketlerinde daha bağımsız hale geldikçe çevrelerini keşfetmektedirler. Bu süreçte bebeklerin dil becerileri geliştikçe çevreyle etkileşimi de artmaktadır. Bu da çocukların sosyal gelişimine katkı sağlamaktadır. Çocuklar büyüdükçe sosyal etkileşimleri ve gelişim alanları da değişmektedir. Zamanla belirli gruplara dahil olan çocuklar akranlarının değer, inanç ve davranış kalıplarından etkilenebilmektedir. Başkalarıyla iletişim ve etkileşim, sosyal gelişim açısından önem taşımaktadır (Avcıoğlu 2007; Morgan 2011). Erken çocukluk dönemi çocuklarda olumlu sosyal davranışların en fazla arttığı dönemdir. Bu artış, çocuğun erken çocukluk döneminin sonunda okula başlamasına bağlanabilmektedir. Yetişkinlikte bu davranışların büyüme hızı yavaşlamaktadır (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). Olumlu sosyal davranışlar ile yaş arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. McGinley ve Carlo (2007) bu değişkenler arasında herhangi bir ilişki bulamamıştır. Konuyla ilgili yapılan bir çalışmada

fedakarlığın, gizli olumlu sosyal davranışların ve duygusal olumlu sosyal davranışların yaşla ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Cinsiyet: Cinsiyet değişkeninin belirli gelişim alanları veya aşamaları üzerinde etkisinin olup olmadığı sıklıkla sorgulanmaktadır. Konuyla ilgili yapılan çalışmalara göre bu değişkenin sosyal gelişim ve sosyal yeteneklerde etkili olduğu gösterilmiştir (Aslan, 2020). Ancak bu çalışmalarda erkeklerin daha çok fiziksel aktivitelere, kızların ise sözel aktivitelere ilgi gösterdiği kaydedilmiştir. Kızların öz kontrol ve kişilerarası becerileri erkeklere göre daha iyi olmakla birlikte, daha az saldırgan davranışlar sergilemektedirler. Altı ila yedi yaş civarında çocuklar cinsel kimlikleri hakkında fikir sahibi olmaktadır. Bu yaşta çoğu çocuk cinsiyetini bilmekte ve özelliklerini tanıyabilmektedir (Önder, 2016). Erken çocukluk, oyunların, oyuncakların ve hatta renklerin cinsiyete göre seçildiği bir dönemdir. Kızlara duygusal olarak evlerine bağlı olmaları ve daha fazla duygu göstermeleri öğretilirken, erkeklere bağımsız ve dayanıklı olmaları öğretilmektedir. Bu durum çocukların sonraki yaşamlarındaki davranışlarını da etkilemektedir (Trawick-Swith, 2013). Kızların erkeklere göre bu tercihi olumlu sosyal davranışların gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle kızlar sosyal etkileşimleri söz konusu olduğunda daha duyarlı ve yapıcı bir tutum sergilemektedir. (Laibe, Carlo, Torquati ve Ontai, 2004). Kız ve erkek çocuklar arasındaki sosyal becerilerdeki farklılığın biyolojik faktörlerden mi yoksa sosyal faktörlerden mi kaynaklandığı hala tartışılmaktadır (Avcıoğlu, 2007).

Mizaç: Thomas, Chess ve Birch'in çocukların mizaçları ve gelişimleri üzerine yaptıkları araştırmaların tarihi 1968 yılına kadar uzanmaktadır. Bir insanı değerlendirirken dikkat çeken özelliklerden biri de mizaçtır. Çünkü çocukluktan itibaren mizaç özelliklerinin kişiden kişiye farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu ifadeye göre mizaç, bireyin biyolojiye dayalı duygu, davranış ve dikkat süreçlerindeki istikrarlı farklılıklar arasında yer almaktadır. (Yağmurlu, Sanson ve Bahar Köymen 2005, s.4). Ancak mizaç, bireyin ne yapacağından çok belirli bir durumda nasıl davranacağıyla ilgilidir. Önemli olan davranışın içeriği değil, tarzıdır. (Önceki, Sanson, Smart ve Oberklaid, 2000). Çocuğun mizacı, çevresini nasıl algıladığına ve onunla nasıl etkileşim kurduğuna yansımaktadır. Sinirlilik, sıkılma, neşeli olma veya içe dönük davranma gibi kalıtsal özellikler mizaç olarak değerlendirilmektedir. (Şahinoğlu, 2010). Ayrıca mizaçların değişime dirençli olduğu da bilinmektedir.

Ancak Berk (2013) bunların çevre ile etkileşim yoluyla şekillenebileceğini belirtmektedir. Çocuğun davranışı, uyku ve beslenme düzenleri de dahil olmak üzere değişebilmektedir (Sanson, Smart ve Oberklaid, 2000).

Çocukların vereceği tepkiler birbirinden farklı olabilmektedir. Ayrıca kendilerini kontrol etme yetenekleri de farklıdır. Bu özellik, çocukların kişilerarası ilişkilerinde uygun davranışları (öfkeyi uygun şekilde ifade etmek gibi) gösterip göstermeyeceğini ve ilişkilerinde süreklilik olup olmayacağını belirlemektedir. Bu durum mizacın ve sosyal becerilerin, yanı sıra sosyal gelişim üzerinde de olumlu etkiler oluşturmaktadır (Kılıç ve Aytar, 2017). Prososyal davranış ile mizaç arasındaki ilişkiyi inceleyen az sayıda çalışma bulunmaktadır. Ancak bazı bulgular, bazı mizaç özelliklerinin prososyal davranışlarla bağlantılı olduğunu öne sürmektedir (Bağcı, 2015). Farklı ortama uyum sağlama ve tanıştığı insanlarla yakın olma becerisine sahip olan çocukların, yardım etme, paylaşma, başkalarının sorunlarına duyarlı olma gibi davranışlar sergileme olasılıkları daha yüksektir.

2.9.2. Çevresel Faktörler (Davranışların Edinilme ve Değiştirilme Süreci)

Bireyin ilk sosyal çevresi ailesi ve bakım verenlerinden oluşmaktadır. Çocuk bu bireyleri örnek alarak öğrenmektedir. Ebeveyn tutumlarının çocuğun olumlu sosyal davranışları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla birçok çalışma yapılmıştır (Bağcı, 2015; Genç, 2021). Ailedeki kardeş sayısı, sosyoekonomik durumları ve sergiledikleri davranışlar, sosyal gelişime ve olumlu sosyal davranışların oluşmasına etki etmektedir (Carlo, Fabes, Laible ve Kupanoff, 1999). Davranışların edinilme ve değiştirilme süreci, insanların yeni davranışlar geliştirmeleri veya mevcut davranışlarını değiştirmeleri sürecini anlatır. Bu süreç, psikoloji ve davranış bilimleri alanlarında oldukça araştırılan bir konudur (Genç, 2021).

Bu sürecinin temel aşamaları aşağıdaki gibidir:

Bilinçli Olma: Davranışların edinilmesi veya değiştirilmesi süreci, kişinin davranışının farkında olmasıyla başlar. Kişi, belirli bir davranışın gerekliliğini veya olumlu sonuçlarını kavramış olabilir.

Motivasyon: Davranışın edinilmesi veya değiştirilmesi için kişinin motivasyonu önemlidir. Motivasyon, kişinin belirli bir davranış yapma veya

değiştirme isteği ve nedenidir. Motivasyon, kişisel hedefler, değerler veya dışsal faktörler tarafından tetiklenebilir.

Bilgi ve Farkındalık: İlgili davranışın nasıl gerçekleştirileceği ve neden önemli olduğu konusundaki bilgi ve farkındalık bu aşamada artar. Bu, kişinin davranış hakkında daha fazla bilgi edinmesi ve neden bu davranışı yapması gerektiğini anlamasıyla ilgilidir.

Planlama: Kişi, istenilen davranışı gerçekleştirmek veya mevcut davranışı değiştirmek için bir eylem planı yapar. Bu plan, ne zaman, nerede ve nasıl davranılacağını içerir.

Uygulama: Planlama aşamasının ardından, kişi davranışı uygulamaya başlar. Bu, istenilen davranışın başladığı ve tekrar eden bir süreçtir.

Geri Bildirim: Davranışın gerçekleştirilmesi sırasında kişi geri bildirim alır. Bu geri bildirim, davranışın doğru veya yanlış olduğu konusunda bilgi sağlar. Olumlu geri bildirim, davranışın devamını teşvik edebilir.

Tutku ve Devam: Davranışın edinilmesi veya değiştirilmesi süreci, kişinin tutku ve kararlılığına bağlı olarak devam eder. Kişi, davranışı sürekli olarak gerçekleştirmeye çalışır.

Değerlendirme: Süreç sonunda davranışın etkinliği ve sonuçları değerlendirilir. Bu aşama, kişinin davranışın etkisini ve sonuçlarını gözden geçirmesine ve gerekirse değişiklikler yapmasına olanak tanır (Carlo, Fabes, Laible ve Kupanoff, 1999).

Bu aşamalar, davranışların edinilmesi veya değiştirilmesi sürecini genel olarak açıklar. Ancak her birey farklıdır ve bu süreç her kişi için farklı hızlarda ve farklı zorluklarla ilerleyebilir. Davranış değişikliği, kişinin motivasyonu, bilgi seviyesi, çevresel etmenler ve kişisel güçlükler gibi faktörlere bağlı olarak değişebilir. Bu nedenle, davranış değişikliği sürecini anlamak ve desteklemek kişisel gelişim ve sağlık yönetimi için önemlidir (Türkmen, 2018). Örneğin otobüste babasının yerini kendisinden büyük birine vermesini izleyen çocuk, babasının yokluğunda da aynı davranışı sergilemektedir (Yağmurlu ve Candan-Kodalak, 2009; Serttaş, 2019). Ebeveyn tutumlarının sosyal davranış üzerindeki etkisi yaygın olarak kabul edilmektedir (Pastorelli vd., 2015; Yıldız, 2021). Yaş ilerledikçe çocuğun sosyal

çevresi de büyümektedir. Çocukların sosyal çevresi, okul çevresinde benzer yaş ve gelişim düzeyindeki akranları arasındaki ilişkileri sonucunda gelişmektedir.

Akran ilişkilerinin sosyal gelişim dengesi daha karşılıklı bir süreç olanak tanımaktadır. Çocuk-ebeveyn ilişkisinde olumlu sosyal davranış gösteren pek çok ayrıntı bulunmaktadır. Cezalardan veya yetişkinlerin rehberliğinden kaçınma söz konusu olabileceği gibi, arkadaşlık ve hoşlanmayı da görmek mümkündür (Eisenberg, Lundy, Shell ve Roth, 1986; Salıktutluk, 2017). Akran iletişiminin olumlu sosyalliği arttırdığı da düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu bulguları destekleyen başka bir çalışma, düşük düzeyde olumlu sosyalliğe sahip çocukların, yüksek düzeyde olumlu sosyalliğe sahip akranlarıyla arkadaşlıklarının sonucunda olumlu sosyalliklerini arttığını bulmuştur. Okul çocuğun hayatında önemli bir faktördür. Çocuğun okuldaki ilk günü paylaşma, iş birliği yapma, yardım etme, sosyalleşme gibi olumlu sosyal davranışlarla doludur. Bu durum çocuğun diğer insanları anlamasına ve değerlerine saygı duymasına yardımcı olmaktadır. Bu süreç, yaşamın ilerleyen dönemlerinde farklı insanlarla sağlıklı iletişimi desteklemekte ve olumlu sosyal davranışlara zemin hazırlamaktadır (Önal, 2018). Bireyin yaşadığı toplum tarafından da benimsenmektedir.

Kültür, bireyin yaşadığı toplum tarafından benimsenen gelenek, görenek, değerlerin bütünü olarak ifade edilmektedir (Günindi, 2008). Bronfenbrenner'in ekolojik teorisi (1970) mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistem olmak üzere dörde ayrılmaktadır. Mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, çocuğun çevresiyle etkileşimde bulunduğu kurumları ifade etmektedir. Makrosistem ise çocuğun çevresini ve ebeveynlerini kapsamaktadır. Bir toplumdaki değerler paylaşma, işbirliği yapma, yardımlaşma gibi davranışlara doğrudan yansımaktadır. Bu nedenle olumlu sosyal davranışlar toplumlar arasında farklılık göstermektedir (Özdemir, 2010).

2.10. Prososyal Davranışı Açıklayan Ana Teoriler

Yıllar boyunca prososyal davranışı açıklamak için birçok bakış açısı önerilmiştir. Prososyal davranışın nedenleri ve sonuçları incelenirken yapısal kişilik teorisi ile bir bakış açısı sağlanabilmektedir.

2.10.1. Yapısal Kişilik Yaklaşımı

Yapısal eşitlik teorisi, birey ve çevresi arasındaki ilişkiyi üç boyutlu ölçekte inceleyerek olumlu sosyal davranışı dolaylı olarak açıklamaktadır. Topografik teori, sosyal yapıyı ve insan ilişkilerini göz ardı ettiği için kişiliği açıklamada yetersiz kalmaktadır. Freud, “Ego ve İd” (1923) adlı kitabında topografik teosin eksikliğini telafi etmek için yapısal kişilik teorisini geliştirmiştir. Yapısal kişilik teorisine göre kişilik üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar id (er), ego (ich) ve süperegö (uber ich) şeklinde sıralanmaktadır. Bunlar insan davranışını yönlendirmek için sürekli birbirleriyle iletişim halindedir. Bu üç yapı her ne kadar farklı özelliklere sahip olsa da bir bütün olarak hareket etmekte ve her biri insan davranışının belirlenmesine katkıda bulunmaktadır (McLeod, 2017). Freud (1933), zihinsel olarak sağlıklı bir bireyde, üç yapının, çevreyle uyum içinde, sosyal olarak arzu edilen davranışları sağlamak için birlikte çalıştığını belirtmiştir. Aksine, eğer üç sistem birlikte çalışmıyorsa, nevrotik veya histerik gibi zihinsel bozukluklar görülebilmektedir. Kişiliği id, ego ve süperegö olarak ayıran Freud (1933), bu üç yapının tıpkı siyasi haritada ülkeler arasındaki sınırların net bir şekilde tanımlanmadığı gibi, net bir şekilde tanımlanmadığını ileri sürmüştür. Olumlu sosyal davranışı kişilik faktörleriyle ilişkilendiren çalışmalara göre, bazı kişilik özellikleri olumlu sosyal davranışlarla ilişkilendirilebilmektedir. Bu çalışmalar, kişilik özelliklerinin genel olarak daha istikrarlı olma eğiliminde olduğunu (Caspi vd., 2003), olumlu sosyal özelliklerin de zamanla sabit kaldığını ortaya koymuştur (Finkel ve Baumeister 2010). Penne, Fritzsche, Craiger ve Freifeld (1995), bu bulgulara dayanarak prososyal bir yapı önermişlerdir. Araştırmacılara göre prososyal kişilikler, empati kurma, başkaları hakkında endişelenme, hissetme eğilimi ve kişinin yardımseverlik (yardımseverlik) algısı gibi özelliklerden oluşmaktadır. Penner (2002) ayrıca yardımseverlik ile başkalarına odaklı şefkat arasında bir ilişki bulmuştur.

2.10.2. Evrimci Yaklaşım

Evrin teorisi olumlu sosyal davranışlarla ilişkilendirilmiştir. Dolayısıyla toplum yanlısı eğilimler, bireyin genetik yatkınlıklarına ve onların evrimsel başarısına dayanmaktadır. Evrimsel başarı, genlerin gelecek nesillere aktarılmasıdır (Penner, Brannick, Webb ve Connell, 2005). Olumlu sosyal davranış, karşılıklı fedakarlık ve

grup seçimi gibi mekanizmalarla açıklanabilmektedir. Akraba seçilimi hipotezine göre insanların genetik benzerlikleri nedeniyle yakın akrabalarına yardım etme olasılıkları daha yüksektir. Bir aile üyesine yardım edildiğinde genlerin gelecek nesillere aktarılma olasılığı artmaktadır (Dickerson, 2012). Burnstein, Crandall ve Kitayama (1994), insanların ölüm kalım durumunda yakın akrabalarına uzak akrabalara göre yardım etme olasılıklarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durum, başkalarına yardım eden kişilerin genlerini gelecek nesillere aktarma şanslarının arttığı anlamına gelmektedir.

Karşılıklı cömertlik kavramı, insanların akrabalarına karşı olumlu sosyal davranışlarını açıklamanın bir yolu olarak önerilmiştir. Akraba seçilimi teorisi, insanların akrabalarına neden yardımcı olduğunu açıklamaktadır. Bu yaklaşım, insanların yardım almak istedikleri için prososyal olduklarını ileri sürmektedir. Grup seçilimi teorisine göre özgeci davranışlar grupların evrimsel başarısını arttırmaktadır. İnsanlar, o grubun hayatta kalma olasılığını artırmak için kendi grup üyelerine yardım etme eğilimi sergilemektedir (Penner vd., 2005).

Sosyalleşme modeli, aile bağlamıyla ilişkili olumlu sosyal davranışlara odaklanmaktadır. Sosyalleşme modeline göre tümevarımsal akıl yürütme ve ebeveyn modellemesi gibi ebeveyn tutumları olumlu sosyal davranışın gelişimini etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır (Lewis, 2014).

Ahlaki anlayışımız kısmen evrimden etkilenmektedir. Ailesine yardım etmek birey tarafından genlerine yapılan bir yatırım olarak görülmektedir. Karşılıklı fedakar davranışlar ise genetik olarak akraba olmayan kişiler arasında bir destek ağı oluşturmaktadır. Literatürde dolaylı ve doğrudan fedakarlık kavramları farklı şekillerde incelenmiştir. Dolaylı fedakarlık ise toplumdaki herkesin ihtiyacı olan kişiye destek olacağı beklentisiyle tanımlanmaktadır. İnsanın sosyal davranışını hayvan davranışıyla karşılaştırmaktadır. Duygulardan, aidiyetten ve akrabalıktan bahsedilirken, insanların sergiledikleri davranışta, alacakları ödüllerle motive oldukları vurgulanmaktadır. Zaman ve koşullar insanların fedakar olup olmadıklarını etkileyebilmektedir (Lemos, 2014).

2.10.3. Psikanalistik Yaklaşım

Bu fikrin yaratıcısı Sigmund Fréud'dur. Freud, Descartes'ın bilinçdışı ve rasyonalizmini reddeden önemli eserinde bu yöntemi, insan doğası ve medeniyetine dair tamamen yeni bir felsefi anlayışı ortaya çıkarmak için kullanmıştır ve Freud bilinçdışı zihinsel süreçleri, insan davranışının büyük bir kısmından bilinçsizce sorumlu olan süreçler olarak tanımlamıştır. Tamamen rasyonel olarak insanların zihinlerinin bilinçli ve öznel düşüncelerden arındırılması gerektiğine inanmaktadır (Osborne, 1997).

Freud, kendi zamanındaki pek çok filozof tarafından görmezden gelinmiştir. Bunun nedeni ise psikanalizin test olanakları olmamasından kaynaklanmaktadır. Bilim insanları bu konu üzerinde fikir ayrılıkları yaşamıştır. Bu durum da Freud'un cinsellik vurgusunu kabul etmemelerinden kaynaklanmaktadır. Üç ana psikanalistik yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar Hümanist Yaklaşım, Zihinsel Yaklaşım ve Bilişsel-Davranışsal Yaklaşımdır (Snowden, 2012). Psikanaliz insanların daha etkili yaşamasına yardımcı olmaktadır. Psikanalistik düşünce birçok modern uygulayıcı tarafından kullanılmaktadır.

Freud cömertlik ve fedakarlık duygularının, insanların bastırdığı olumsuz duyguların zıttı olduğunu savunmaktadır. Freud; insanların doğası gereği kötü olmasına rağmen cinsellik ve saldırganlığın doğal güçler olduğunu söylemektedir. Toplumun baskılarının bu iki dürtüyü bilinçli zihinlerin dışına ittiğini, dolayısıyla insanları anlamak için bilinçaltının incelenmesi ve analiz edilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Snowden, 2012).

Sosyal ve kişisel standartlar yaklaşımı, normların insanları iyi bir öz imaja sahip olmak (Penner vd., 2005) veya kendi arzularını gerçekleştirmek için olumlu sosyal davranışlar sergilemeye nasıl yönlendirebileceğine odaklanmıştır. Bu bakış açısı uzun vadeli sosyal davranışı açıklamak için kullanılmaktadır (Penner vd., 2005). Finkelstein, Penner ve Brannick (2005) ayrıca gönüllü kimliğe sahip kişilerin de diğer insanlar gibi gönüllülükte kendilerine ait roller olduğunu ifade etmektedir. Rol kimliğine uygun davranmaları gerektiğine inanan gönüllülerin gönüllü olmaya devam etme olasılıklarının daha yüksek olduğu da öne sürülmektedir. İnsanların olumlu

sosyal davranışlarda bulunma olasılığı normlardan ve kişisel ihtiyaçlardan etkilenmektedir.

2.10.4. Davranışçı Yaklaşım

Davranış teorisine göre ödüllendirici ve ödüllendirme davranışının tekrarı, alışkanlıkları devam ettirme konusunda önem taşımaktadır. Bu bağlamda bir kişiye, yardım ettiği kuruluştan olumlu geri bildirim verilirse veya yardım alınırsa, başkalarına yardım etmeye devam edecektir. Bu yaklaşım, bireyin yaşadığı çevreyi değiştirerek ve bireysel davranışları etki-tepki temelinde inceleyerek kendisini belirli bir forma dönüştürebileceğini belirtmektedir. Kişi ayrıca hiçbir karşılık beklemeden fedakar bir tutum sergileyebilmektedir (Ayten, 2009).

2.10.5. Ahlaki Düşünce Temelli Yaklaşımı

İyi-kötü; özgürlük, erdem, vicdan, sorumluluk, vicdan, ahlaki yargı ve iyilik düşüncesi ahlak felsefesinin temelinde yer almaktadır. Bu kavram ahlak felsefesi için gereklidir. Ahlak felsefesi, ait olduğu grup içinde uyulması gereken kuralların iyilik kavramından yararlanılarak açıklanmasıdır (Haklı, 2002)

Epikuros Epikuros eski bir filozoftur (M.Ö. 270). Antik filozof Epikuros (M.Ö. 270) mutluluğu “acı çekmediğimiz ve ruhumuzun huzur içinde olduğu zaman duyulan mutluluk” olarak tanımlamaktadır. Epikuros, korku dolu ruhun “kötülüğün anası” olduğunu savunmaktadır. Ölüm anında ise acıyı büyük bir delilik olarak tanımlamaktadır. Bazı filozoflar zor yaşamı iyi olarak değerlendirirken, bazıları da bunu aşk olarak görmektedir. (Haklı, 2002). Ahlak felsefesi evrensel bir ahlâk yasasının var olup olmadığı sorusuna odaklanmaktadır. Bazı filozoflara göre dürüst olmak, yardımsever olmak, şefkatli olmak gibi değerler evrensel ahlaki tutumlar arasında yer almaktadır. Örneğin Nietzsche, ahlaki değerleri eleştiren ve kendi yorumuyla “etik felsefi” bir sistem oluşturmaya çalışan ilk Alman filozoftur.

Günümüzde sosyal bilimler bireyin ahlaki gücünü ve önemini ölçerken, bağımsız bireylerin de inisiyatif, disiplin ve iradelerini geliştirmektedir. Bu değerler, kişinin kendi statüsünü, değerini ve gerçek ahlakını kavrayabilmesi açısından önem taşımaktadır. Her toplum bireylerden oluşmaktadır. Bu durumda ise birey özgür olamazsa toplum da özgür olamaz kanısına ulaşılmaktadır. Önceki araştırmalarda olumlu sosyal davranışlar öncelikli olarak yabancılara odaklanmıştır. Aile ortamı,

çocukluk ve ergenlik döneminde oluşan olumlu sosyal davranışları anlamak açısından önem taşımaktadır. Çoğu sosyal etkileşim ilk olarak aile ortamında yaşanmaktadır. Yapılan araştırmalar çocukların yakın ilişkilerde, uzak ilişkilere göre daha olumlu sosyal davranışlar sergilediğini ortaya koymuştur (Padilla-Walker ve Chritensen, 2011). Çocuklar olumlu sosyal davranışları akrabalar veya yabancılar şeklinde ayırt etmekte ve bu farklılıklar yaşla birlikte azalmaktadır (Eisenberg, 1983). Çocukların olumlu sosyal davranışları yakın akrabalar, en iyi arkadaşlar ve yabancılar arasında farklılık gösterebilmektedir. Bunun nedeni ise yakın çevresi ile arasındaki bağı sıkı tutmak istemesinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle aile içindeki olumlu sosyal davranışlar, ebeveynler ve çocuklar arasındaki sıcak ilişkilerin sürdürülmesine önemli katkılarda bulunmaktadır. Padilla-Walker ve Chritensen (2011), çocukların ebeveynlerine değil başkalarına karşı olumlu sosyal davranışları için mizacın önemli olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak aile içinde şefkat, yardımlaşma gibi sosyal bağların kurulması olumlu sosyal davranış açısından önem arz etmektedir. Bu süreçte ebeveyn tutumları en önemli etkenler arasında yer almaktadır.

2.10.6. Sosyal Öğrenme Kuramı

İnsanların prososyal davranışlar gibi olumlu sosyal davranışları neden sergilediklerine dair birçok teori bulunmaktadır. Öğrenmeye dayalı yaklaşımlar özellikle sosyalleşme ve gelişimsel faktörlerin olumlu sosyal davranışlar üzerindeki etkisini vurgulamaktadır (Bierhoff, 2002; Penner, Dovidio, Piliavin ve Schroeder, 2005). Olumlu sosyal davranışları açıklamak için pekiştirme ve modelleme gibi mekanizmalar kullanılmıştır (Bierhoff, 2002).

Bu davranışsal yaklaşım edinim yoluyla geliştirilmektedir. Sosyal öğrenme teorisi ilk olarak 1950'lerde Julian Rotter tarafından önerilmiş ve daha sonra Bandura ve Mischel'in katkılarıyla geliştirilmiştir (Hogben ve Byrne 1998). Sosyal öğrenme teorisi denilince akla ilk gelen kişi Albert Bandura'dır. Bu teori psikanalitik kavramların ve ampirik davranış yapılarının bir karışımı olarak görülmektedir (Muuss, 1996).

Sosyal Davranış Teorisi sosyal pekiştireçler (sosyal pekiştireçler), öznel pekiştireçler (öznel pekiştireçler), dolaylı pekiştireçler (dolaylı cezalar), dolaylı duygusallık (dolaylı duygusallık), genel öğrenme ve kurala dayalı öğretimi

içermektedir. Albert Bandura, prososyal davranışın, başka bir kişinin hiçbir karşılık beklemeden hareket ettiği bir davranış olduğunu belirtmektedir. Bencillik diğer ödüllerden daha fazla anlam ve öneme sahiptir. Birey prososyal davranışından ötürü herhangi bir ödül beklememektedir (Bayrakçı, 2007).

İlişkisel yaklaşım yukarıda bahsedilen yaklaşımlara ek olarak prososyal davranışı da açıklamaktadır. İlişkisel model olumlu sosyal davranışları aile ilişkileri bağlamında incelemekte ve yardım eden kişinin beklentilerini karşılayarak diğerlerine sık sık yardım etmeyi kapsayan toplumsal ilişki şeklinde tanımlanmaktadır (Amato, 1990). Lewis (2014), eğilimsel ve sosyalleşme modellerinin, alıcı için olumlu sosyal davranışın önemini henüz vurgulamadığını belirtmektedir. İlişkisel bakış açısına göre ise yardımcı ile alıcı arasındaki ağın incelenmesi önem taşımaktadır (Amato, 1990). Bu durumda olumlu sosyal davranış, hem yardımcı özelliklerin hem de çevresel özelliklerin bir birleşimi olarak görülmektedir. Hinde ve Stevenson-Hinde (1987), aile üyeleri arasındaki ilişkinin bireysel özellikler ve etkileşimin kalitesi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bir aile ağı bağlamında ebeveynlere yönelik olumlu sosyal davranışları incelersek, hem yardım edenin (yaş ve cinsiyet gibi) hem de yardım alan kişinin (ne olduğu gibi) bireysel özelliklerini incelemek gerekmektedir. Olumlu sosyal davranışların empati ve daha yüksek ahlaki muhakeme gibi belirli kişilik özellikleriyle bağlantılı olduğu da ifade edilmektedir. Bu model olumlu sosyal davranışı çocukların kişilik işlevlerine dayalı olarak ele almaktadır (Eberly ve Montemayor, 1998).

2.11. Okul Öncesi Dönemde Prososyal Davranış Gelişimi

Yeni doğan bebekler olumlu sosyal davranışlar sergileyen ilk kişilerdir. (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006; Hoffman, 2001). Empati, bebeklerde empatik davranışın ilk aşamasıdır. Bir bebek ağladığında diğer bebek huzursuzlanmaktadır. Bu davranış bebeklerin tepkisel ağlamalarında da gözlenebilmektedir. Hoffman (1982), bu dönemi “Duygudaşlık Etkileşimi” olarak adlandırmıştır. Bir yaşında ortaya çıkan “empatik sıkıntı” döneminde bebekler, diğer bebeklerin yaşadığı sorunların benzerlerini yaşadıklarında rahatlama davranışı sergilemektedir. Bu dönem “Egosantrik Dönem” olarak bilinmektedir (Hoffman , 1982). 12 aylık erken çocukluk döneminden sonra olumlu sosyal davranışlar yalnızca duygusal rahatsızlıklarda ortaya çıkmaktadır. 12 aydan sonra çocuk, sorunlarını çözmek için olumlu sosyal davranışları da kullanabilmektedir (Hay, Castle, Davies, Demetriou ve Stimson 1999). 18 ila 24 ay

arasındaki çocuklar başkalarının sıkıntılarına tepki verebilmektedir (Eisenberg, 1982). Yürümeye başlayan iki yaşındaki çocuk, diğer çocuklara yardım etmek için onlara dokunmaya çalışmaktadır. Bu dönem “yarı-egosantrik empatik sıkıntı” olarak bilinmektedir. Çocuklar bu dönemde karşıdaki kişinin iç dünyasını tam olarak ayırt edemeseler de empati gösterebilmektedir. Çocuklar 2 yaşından itibaren gerçek hayattaki sıkıntıları yaşamaya başlamaktadır. Çocuklar bu dönemde, başkalarının farklı duyguları olabileceğini kavrayabilmektedir. Çocuklar olumlu sosyal davranışların bireyin ihtiyaçlarına göre farklılık gösterdiğini de anlayabilmektedir (Hoffman, 1982).

Zahn-Waxler vd., (1992) çalışmalarında “sosyal davranış” konusunu incelemiştir. Çalışmanın sonucunda olumlu sosyal davranışların ilk kez 2 yaş civarında ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu sosyal davranışların kazanılması okul öncesi dönemde zirveye ulaşmaktadır (Bierhoff, 2002). Çocuklar 24. aydan itibaren başkalarının sorunlarına sosyal tepkiler göstermektedir. Çocuklar sorunları çözerken başka bir kişiden yardım isteyebilmektedir. Bu dönemde çocukların yabancılarından veya tanıdıklarından yardım arama olasılıkları daha yüksektir (Denham, 1990; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner ve Chapman, 1992; Hay, Castle, Davies, Demetriou ve Stimson 1999; Eisenberg, Fabes ve Spinrad 2006). 24. aydan sonra çocuk, ortak bir hedefe ulaşmak için olumlu sosyal davranışlar sergileyebilmektedir (Nantel-Vivier, 2010).

Okul öncesi çocuklar ne zaman yardım etmeleri veya etmemeleri gerektiğini açıkça anlayabilmektedir (Hoffman, 2001). Aile dışında farklı kişilerle ilk kez sosyalleşmeye başlayan çocukların olumlu sosyal davranışlarında çeşitlilik ortaya çıkmaktadır (Hay ve Pawlby, 2003). Okul öncesi çocuklar üç yaşına geldiklerinde fedakar davranışlar sergileyebilmektedir. Fedakarlık 3 ve 4 yaş çocukların gelişimi için önem taşımaktadır. Özgecilik davranışı, kişisel çıkar gözetmeden başkasına faydalı olmaya çalışma durumunu ifade etmek için kullanılmaktadır. Olumlu sosyal davranış kazanımının başlamasıyla birlikte duyarlılığın artması nedeniyle çocukların ileriki yaşlarda olumlu sosyal davranışlar sergilemesine zemin hazırlanmaktadır (Bağcı, 2015). Kelime dağarcığının genişlemesiyle kendini daha kolay ifade edebilen, bilişsel gelişiminin desteği sayesinde duygularının farkına varabilen çocukların sosyalleşmesi kolaylaşmaktadır. Dört ve beş yaşındaki çocuklar, arkadaşlarının

olumlu sosyal davranışlar sergilerken hissettikleri duyguların nedenlerini açıklayabilmektedir. Ayrıca yaşadığı duygu sonucunda nasıl tepki vereceğini de tahmin edebilmektedir (Karadağ ve Mutağçılar, 2009). Çocuk altı yaşına geldiğinde başkaları gibi düşünmeye ve olayları dışarıdan objektif olarak değerlendirmeye başlamaktadır. Çocuk diğer kişilerin duygularını paylaşmaya istekli hale gelmektedir (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner ve Chapman, 1992). Çocuk yedi ya da on yaşına geldiğinde olumlu sosyal davranış göstermenin neden gerekli ve önemli olduğunu anlamaya başlamaktadır. İletişim kurduğu kişinin olumsuz duygulara sahip olduğunu fark ettiğinde ona yardım edilmesi gerektiğini de düşünebilmektedir (Bağcı ve Samur, 2016).

2.12. Konu İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Bu bölümde literatürde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları, özyeterlikleri ve sınıf içi uygulamaları ile ilgili Türkiye’de ve dünyada gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir.

2.12.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

İra ve Gör (2018) tarafından yapılan araştırmada üniversitede görevine devam eden öğretim elemanlarının, kapsayıcı eğitim dahilinde farklı bölgelerden göç eden çocukların eğitimine yönelik geliştirilmesi gereken politikalar konusunda görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Çanakkale ili Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri’nde görev yapan yedi öğretim elemanı katılmıştır. Katılımcılara 5 maddeden oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, göç ederek gelen çocukların en iyi düzeyde eğitimini sağlamalı ve bu doğrultuda yeterli kaynaklar hazırlanarak dezavantajlı gruplarda yer alan çocuklara ilişkin makro eğitim politikaları geliştirilmesi gerektiği yönündedir.

Bayram (2019), sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin algı, görüş, uygulamaları ve karşılaşılan problemler belirlenerek çözüm önerileri oluşturmak amacıyla yapılan araştırmaya 325 sosyal bilgiler öğretmeni katılım sağlamıştır. Araştırmada araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine likert tipi, açık uçlu soruların olduğu anket formuyla yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre katılım sağlayan öğretmenlerin

kapsayıcı eğitime ilişkin genel itibariyle olumlu algılarının olmasına rağmen bilgi düzeyleri ve sınıf içi uygulamalarının yeterli düzeyde olmadığı saptanmıştır.

Kahriman-Pamuk ve Bal (2019) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönemde uyarlamalarla gerçekleştirilen ve kapsayıcı eğitimle bağdaştırılan dil gelişim sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir araştırmadır ve durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırmaya 45 okul öncesi öğretmeni katılmıştır ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili yeterli donanıma ve bilgiye sahip olmadıkları belirlenirken öğrenme aşamasında dil gelişimini destekleyen uyarlamalarda daha yeterli olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda araştırmanın bir başka sonucuna göre ise okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi dil gelişim süreciyle ilişkilendirme noktasında zorluk yaşadıkları da saptanmıştır.

Kazu ve Deniz (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler (*cinsiyet, kıdem, sınıf ya da diğer branş öğretmeni olma durumu, öğrenim durumu, sınıflarında mülteci öğrenci bulunma durumu ve mülteci öğrencilerle ilgili eğitim alma durumu*) açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde çeşitli eğitim kademelerinde görev yapan 110 öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırmada “Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu ve çeşitli değişkenler açısından tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır. Aynı zamanda sınıfında mülteci öğrenci bulunma ve sınıf öğretmeni veya farklı branş öğretmeni olma açısından da sınıf öğretmeni lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Şimşek (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin özyeterlik ve tutumlarını, sınıf içi uygulamalarıyla karşılaştırarak incelemiştir. Aynı zamanda 14 farklı branştaki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin özyeterlik, tutum ve sınıf içi uygulamalarına yönelik olarak ölçek geliştirmeyi hedeflemiştir. Bu kapsamda araştırmanın pilot uygulamasına 14 farklı branştan 405 öğretmen katılım sağlarken, esas uygulamasına 290 sosyal bilgiler öğretmeni katılım sağlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutum, öz yeterlik ve sınıf içi

uygulamalarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını, özyeterlikleri ve sınıf içi uygulamalar arasında da düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Cengiz Şayan (2020) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşüncelerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya Denizli-Pamukkale’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı anaokullarında çalışan yirmi okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırmada görüşme tekniği kullanılmış ve araştırmanın veri toplama süresinde Cengiz Şayan (2020) tarafından oluşturulan ve danışman desteği ile geliştirilen altı sorudan oluşan görüşme formu araştırmaya dahil olan okul öncesi öğretmenlerine uygulanmıştır. Verilerin betimsel analizleri yapılmış ve alt tema başlıkları yorumlanarak neticeye ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarını içselleştirdiği ve tüm öğrenciler için gerekli bir eğitim modeli olduğu ortaya konulmuştur.

Erol-Sahillioğlu (2020) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşlerini metafor aracılığı ile belirlemeyi ve analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya İzmir-İzmir’de görev yapan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim almamış 42 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri Erol Sahillioğlu (2020) tarafından oluşturulan “Kapsayıcı eğitim... gibidir. Çünkü ...” Sorusunun yer aldığı çevrimiçi form aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada kapsayıcı eğitim kavramı ile ilgili 36 metafor oluşturulmuş ve bu metaforlar beş kategoride toplanmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya dahil olan okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi en fazla eşitli kavramı olmak üzere birleştirme, uyarlama, hayati ve birliktelik kavramları ile düşündükleri bulunmuştur. Aynı zamanda araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşleri çeşitli olmasının yanı sıra genel itibariyle olumlu olduğu görülmüştür.

Akbulut ve Akşin-Yavuz’un (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada özel eğitim ve kaynaştırma dersi almış öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerini incelemiştir. Bu kapsamda araştırmaya 132 öğretmen adayı katılım sağlamış ve öğretmen adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda araştırmaya dahil olan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimin gerekliliğine inandıkları ve bu konu hakkında olumlu görüşleri oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Kozikoğlu ve Yıldırımoglu (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarıyla kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya Türkiye'nin farklı il ve ilçelerinde çalışan 317 öğretmen katılmıştır. Araştırmada araştırmaya katılan öğretmenlere “Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya dahil olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının yüksek olduğu saptanırken kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarının ise çok yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Kapsayıcı eğitime dair hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ile ilgili sınıf içi uygulamalarına daha yüksek düzeyde yer verdikleri, iki dil bilen öğretmenleri çokkültürlü eğitim noktasında daha olumlu tutum sergiledikleri belirlenirken, temel eğitimde görev yapan öğretmenlere göre yabancı dil öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumlar arttıkça öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamalarında arttığı saptanmıştır.

Yılmaz (2021) tarafından yapılan araştırmada yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerini çeşitli değişkenler açısından inceleyerek, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya Kayseri’de görev yapan 397 İngilizce, Almanca ve Arapça öğretmeni katılım sağlamıştır. Araştırmada “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öz yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerinin farklı değişkenler (cinsiyet, kıdem, branş, kapsayıcı eğitimle ilgili ek eğitim alma/ma durumu, dezavantajlı öğrencilerle çalışma deneyim durumu) açısından farklılaşmakta olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri arasında pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir.

Aksungur (2022) tarafından yürütülen araştırmada okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırmaya Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde görev yapan 199 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırmada “Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği” ve nitel veriler için ise 15 okul yöneticisinin katılımıyla gerçekleşen yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya dahil edilen okul yöneticilerinin genel olarak kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarıyla alt boyutlarının olumlu ve yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda kadın olan okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilginin artması görüşüne erkek olan okul yöneticilerine kıyasla daha fazla katıldıkları; 0-10 kıdem yılı olan okul yöneticilerinin ise 21 ve üzeri kıdem yılına sahip okul yöneticilerine oranla kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerektiği görüşüne daha çok katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının (medeni durum, eğitim durumu ve çalışılan okul türü) gibi değişkenlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya dahil olan okul yöneticilerinin tamamı kapsayıcı eğitimin gerekliliği olduğunu belirtirken; kapsayıcı eğitime yönelik verdikleri cevaplar dezavantajlı çocukların kaynaştırılma süreci, bireysel gereksinimlere ilişkin fırsat eşitliği, göçmen ve mülteci çocuklara ilişkin eğitim ve tüm bunların bir arada yürütülme süreci olarak beş tema altında toplandığı belirtilmiştir.

Şengöz (2022) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin sınıf yönetimi strateji tercihleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya Erzurum ilinde çalışan 200 okul öncesi öğretmeni katılım sağlamıştır. Araştırmada “Demografik Bilgi Formu”, “Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği” ve “Sınıf Yönetim Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguların sonuçlarına göre ise, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı fakat yalnızca destekleyici stratejiler ölçeğinde kadınlar lehinde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda araştırmanın bir diğer sonucuna göre kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin yaşa göre farklılaştığı bu doğrultuda da 46 yaş ve üzerindeki araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlilik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. 19 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip olan ve üç ve üzerinde dezavantajlı öğrenci grubu ile çalışan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim öz yeterliliği ve sınıf yönetimi stratejileri alt

boyutlarında lehine anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre ise, kapsayıcı eğitim özyeterliliklerin sınıf yönetimi stratejisini yordamada pozitif yönde yordayıcılık rolüne sahip olduğu bulunmuştur.

Şengöz, Büyüктаşkapu Soydan ve Durmuşoğlu Saltalı (2022) tarafından yapılan araştırmada temel eğitim kademesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin eleştirel çokkültürlü eğitim özyeterlilikleri tarafından yordanma durumunu incelemişlerdir. Araştırmaya Erzurum ilinde çalışmakta olan 315 sınıf ve okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırmada “Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Özyeterlilik Ölçeği” ile “Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim beceri özyeterliliklerinin kapsayıcı eğitimde doğru planlamanın önemi ve sorumluluk almanın gerekliliğini yordadığı saptanmıştır. Aynı zamanda okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin deneyimleri doğrultusunda dezavantaj türünün kapsayıcı eğitim özyeterlilikleri ve eleştirel çokkültürlü eğitim öğretmen özyeterlilikleri üzerinde anlamlı değişim yarattığı saptanmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre ise sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerine göre kapsayıcı eğitimde kişisel donanımına duyulan endişe düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Alkaya (2023) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ve özyeterliliklerini incelemiştir. Araştırmaya İstanbul ilinde resmi okullarda görev yapan 150 sınıf öğretmeni katılım sağlamıştır. Araştırmada “Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği” ve “Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz Yeterliliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterliklere dair alt problemlere verdikleri cevaplar doğrultusunda anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır fakat mesleki kıdem yılı 1-5 sene olan sınıf öğretmenlerin öz yeterlikleri 21 yıl ve üzerinde görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha düşük çıktığı saptanmıştır.

Erçiçek (2023) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya Trabzon’da M.E.B.’e bağlı anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri katılım sağlamıştır. Araştırmanın verileri “Demografik Bilgi Formu” ve “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları farklı değişkenler (yaş, kıdem yılı

ve kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim alma durumu) açısından farklılaştığı fakat sınıftaki öğrenci sayısı ve dezavantajlı yakını olma/ma durumu açısından ise farklılaşmadığı saptanmıştır.

Erçiçek, Günel ve Ünay (2023) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik tutumlarını inceleme amacıyla bir ölçme aracı geliştirmiş ve bu ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmasını yapmışlardır. Araştırmaya kırk beş ilkokulunda ve beş anaokulunda okul öncesi öğretmeni ve sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler dahil edilmiştir. Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini belirlenmesi doğrultusunda AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) ve DFA (Doğrulamalı Faktör Analizleri) kullanmış ve bu analizler neticesinde on yedi maddeden oluşan son ölçek formu ortaya çıkmıştır. Araştırma neticesinde Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı 0,85 olarak bulunmuş ve alt değişkenlerin güvenirlik katsayıları ise 0,40 – 0,70 arasında değişim gösterdiği saptanmıştır. Bu doğrultuda Erçiçek, Günel ve Ünay (2023) tarafından geliştirilen “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği”nin geçerlik-güvenirlik çalışmaları neticesinde sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılabilir nitelikte olduğu belirlenmiştir.

Güler (2023) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ve tutumları arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya Gaziantep-Şehitkamil’de görev yapan farklı branşlarda ve eğitim kademelerinde bulunan 448 öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırmada katılımcılara “Kişisel Bilgi Formu”, “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Farkındalık Ölçeği” ve “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ve tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ve aralarında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Şimşek ve Kılcan (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırma kapsamında 122 kadın ve 162 erkek olmak üzere 284 sosyal bilgiler öğretmeni katılım sağlamıştır. Araştırma sonucunda genel itibariyle araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlilikleri, tutumları ve sınıf içi uygulamalara yönelik algıları yüksek ve olumlu olduğu saptanmıştır.

Uruk (2023) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim yönelik öz yeterlilik algıları ve tutumlarını farklı değişkenler açısından inceleyerek aralarında ne düzeyde bir ilişkinin olduğunu belirleme amacı doğrultusunda yapmıştır. Araştırmaya Batma ilinde çalışan 136 sınıf öğretmeni dahil olmuştur ve ölçme aracı olarak; “Kişisel Bilgi Formu”, “Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği” ve “Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda kapsayıcı eğitimde özyeterlilik ölçeğinde kişisel donanım duyulan endişe ile kapsayıcı eğitimde doğru plan yapmanın önemi, sorumluluk almanın gerekli olması durumlarıyla öğretmen tutum ölçeğinde kapsayıcı eğitime olan ilginin artırılması yönündeki boyutlarında gruplar arası anlamlı farkın olduğu saptanmıştır.

2.12.2. Dünya’da Yapılan Çalışmalar

Campbell, Gilmore ve Cuskelly’in (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 274 öğretmen adayının kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarını incelemeyi hedeflemiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarına 13 hafta devam eden eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya dahil olan öğretmen adaylarının alınan eğitim öncesiyle sonrası uygulanan ölçeklerden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının ve farkındalıklarının olumlu yönde değiştiği saptanmıştır.

Chhabra, Srivastava ve Srivastavan (2010) tarafından yapılan araştırmada ilkokul bünyesinde çalışan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin algıları ve tutumlarını demografik değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya dahil olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının olumlu olması için, eğitim programında kapsayıcı eğitime daha fazla yer verilmesi, öğretmen-öğrenci, okul-aile ve öğretmen-öğretmen etkileşiminin artırılması, sınıfın mevcut öğrenci sayısının azaltılmasının gerekli olduğu saptanmıştır.

Emam ve Mohamed (2011) tarafından yapılan araştırmada Mısır’da okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarıyla özyeterlilikleri arasındaki ilişkiyi ve deneyim faktörünün özyeterlilik ve tutum üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda kapsayıcı eğitime yönelik tutumların okul öncesi ve sınıf öğretmenlerin özyeterliliğini yordadığı ve tecrübe faktörünün

özyeterlik üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını fakat az deneyime sahip öğretmenlerin kapsayıcılığa ilişkin daha olumlu tutumlar sergilediği saptanmıştır.

Malinen (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik tutumları ve düzeyleriyle birlikte bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının olumsuz olduğu, kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumlar sergileyenlerin özyeterliliğinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Bir diğer sonucuna göre ise, kapsayıcı eğitim uygulamasını başarı ile gerçekleştirmiş olma halinin öğretmen özyeterliliğinin de arttırdığı saptanmıştır.

Malinen, Savolainen, Engelbrecht, Xu, Nel, Nel ve Tlale (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya Güney Afrika, Çin ve Finlandiya olmak üzere 1911 öğretmen katılım sağlamıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin özyeterlik algılarını ve farklı değişkenlerin öğretmenlerin özyeterliliği üzerindeki etkisini incelemeyi hedeflemişlerdir. Araştırma sonucunda Güney Afrika, Çin ve Finlandiya olmak üzere 3 ülkenin de işbirliği yapma becerisinin öğretmen tutumuna ilişkin, öğretmenlik tecrübesinin ise özyeterliliği yordadığı saptanmıştır. Bir diğer sonucuna göre ise öğretmenlik tecrübesinin artmasıyla özyeterlilik algısında arttığını ve işbirliği noktasında yeterli donanıma sahip olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin daha fazla olumlu tutum sergiledikleri saptanmıştır.

Galović, Brojčin ve Glumbić (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda araştırmaya dahil olan öğretmenlerin genel itibariyle kapsayıcı eğitime ilişkin taraflı olmayan tutum sergiledikleri, dezavantajlı öğrencilerin eğitim sürecine dahil olması noktasında olumlu tutumlar sergiledikleri belirtilmiştir. Bir diğer sonuca göre ise, kapsayıcı çocuklarla çalışma tecrübesi olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ortamında çalışmayan öğretmenlere istinaden daha olumlu tutumlar sergiledikleri saptanmıştır.

Kraska ve Boyle (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi ve ilköğretim kademesinde eğitim gören öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda kapsayıcı eğitim toplam puanının kaynaştırma eğitime göre daha olumlu tutumları oldukları saptanmıştır.

Tsakiridou ve Polyzopoulou (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya 416 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenler okul öncesi, ilk ve ortaöğretimde görev yapmaktadırlar. 416 öğretmenin dahil olduğu araştırmada kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumlarıyla, tutumların özyeterlik algısını nasıl etkilediğini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya dahil olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının olumlu yönde olduğu ve özyeterlik faktörünün öğretmenler için eğitim-öğretim sürecindeki engeller ve bu engeller ile baş etme kapasitesini yordadığı saptanmıştır. Yani özyeterlilik bilinci yüksek olan öğretmenlerin, özel gereksinime ihtiyaç duyan çocukların eğitim-öğretim sürecinde yaşayabilecekleri engelleri aşarak eğitim odaklı ilerleme eğilimi olduğu söyleyebilir.

Porakari, Sevala, Miniti, Saemane, Sharma ve Forlin (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Solomon adalarında görev yapan okul yönetim kısmında çalışanların kapsayıcı eğitime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmada sonucunda okul idarecilerinin kapsayıcı eğitime yönelik beceri, bilgi ve tutumlarını konularında kendilerinin olumlu tutumlar sergilediğini belirtmiş fakat bu konuda kendini geliştirmek için herhangi bir destek alınmadığı ve görev yaptıkları okullarda da kapsayıcı eğitimin yeterli düzeyde uygulanmadığı saptanmıştır.

Nwoko, Crowe, Malau-Aduli ve Malau-Aduli (2022) tarafından yapılan Avustralya'da ki araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik uygulama ve algılarını gözlem ve görüşme aracılığıyla incelemiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya dahil olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu algıları oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte kapsayıcı eğitim için gerekli olan başarı etkenlerini deneyim, hizmetiçi eğitim, çevresel olumlu olmayan görüşlerin değiştirilmesi, hazırlanan programlar, maddi ve manevi destek olarak belirtmişlerdir.

Sijuola ve Davidova (2022) tarafından yapılan araştırmada bazı ülkelerin kapsayıcı eğitime ilişkin uygulamalarının önündeki engelleri belirlemeyi hedeflemişlerdir ve bu doğrultuda 2013-2021 senelerindeki araştırmaları incelemişlerdir. Araştırma sonucunda kapsayıcı eğitimin önündeki engellerin; maddi ve donanımlı personel eksikliği, bireylerin olumlu olmayan tutumları ve işbirliği noktasında yaşanan sıkıntılar, hizmetiçi eğitim ve okulların fiziki koşullarının

yetersiz olması ve hükümetlerin başarılı olmayan kapsayıcı eğitim politikaları olduğu belirtmişlerdir.

Bu bölümde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları, özyeterlikleri ve sınıf içi uygulamaları ile ilgili araştırmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma konusu kapsamında Türkiye’de ve dünyada yapılan toplam 30 araştırma incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan araştırmaların genel olarak okul öncesi, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenleri başta olmak üzere farklı branşlardaki öğretmen ve öğretmen adayları ile yürütüldüğü görülmüştür. Bunun yanı sıra araştırmaların okul yöneticileri ve öğretim görevlileriyle yapıldığı fakat sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Genel olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik tutumları, özyeterlikleri ve sınıf içi uygulamalara yönelik algı ve farkındalık düzeylerinin olumlu ve yüksek olduğu, kapsayıcı eğitimin gerekliliğine inandıkları, kaynaştırma eğitime göre kapsayıcı eğitime yönelik daha olumlu tutumlar sergiledikleri çıkan sonuçlar arasındadır. Bunun yanı sıra incelenen araştırmalar sonucunda kapsayıcı eğitim ile ilgili bazı engellerin ve sorunların olduğunda belirtirken karşılaşılan engeller neticesinde bazı önerilerde yer vermişlerdir. Bu bağlamda öğretmen ve öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimde kişisel donanımlarına karşı endişe duydukları, kapsayıcı eğitimin uygulama sürecinde engellerle karşılaştıkları ve eğitim-öğretim sürecinde daha fazla yer verilmesi gerektiğini, doğru planlama yapmanın önemini, yeterli düzeyde uygulanamadığını ve öğretmen-okul-aile iş birliğine dayalı süreçlerden geçmesi gerektiğinin de önemi noktasında vurgular yapılmıştır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının prososyal davranışları açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örneklem seçimi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile veri toplama araçlarının uygulanma süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması bilgileri yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının prososyal davranışları açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; “iki veya ikiden daha fazla sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve boyutunu belirlemeye yardımcı olan bir araştırma modelidir” (Karasar, 2008).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, İzmir ilinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında (anaokulu ve anasınıfı) çalışan 198 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem yöntemleri, araştırmayı daha hızlı ve daha pratik bir şekilde yapılabilir hale getirir. Araştırmacı çevresinde bulunan ve kolay erişim sağlayabileceği bir çalışma grubu belirler (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmaya katılan 107 katılımcı ile verilerin çoğunluğu yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır fakat devam eden veri toplama süreci, Covid-19 salgını sebebiyle Milli Eğitim Bakanlığı İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafınca verilen karar ile birlikte verilerin uzaktan toplanma sürecini zorunlu tutmuştur. Bu sebeple araştırmaya katılan 91 katılımcı ile veriler online (çevrimiçi) olarak internet ortamında toplanmıştır. Bu aşamada yüz yüze görüşülemeyen okul öncesi öğretmenleri için okul idarecilerine (müdür ve müdür yardımcısı) ricada bulunulmuş ve ölçeklerin olduğu GoogleForm

linkini, Whatsapp uygulaması ve e-posta üzerinden okul öncesi öğretmenlerine iletmişlerdir. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenler onam formunu kabul etmiş ve araştırmaya gönüllü katıldıklarını beyan etmişlerdir. Bu çalışmaya toplam 198 okul öncesi öğretmeni gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir ve araştırma formlarını doldurmuştur. Veri analizleri yapılmadan önce eksik form dolduran üç öğretmenin verisi araştırmaya dahil edilmemiştir. Sonuç olarak araştırmanın çalışma grubunu İzmir ilinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi/özel anasınıfı ve anaokullarında görev yapan 198 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılım sağlayan okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerine ilişkin frekans, yüzde dağılımları Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1

Okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

		n	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	173	87,4	198
	Erkek	25	12,6	
Medeni durum	Evli	122	61,6	198
	Bekâr	76	38,4	
Çalıştığı kurum türü	Resmi anaokulu/anasınıfı	154	77,8	198
	Özel anaokulu/anasınıfı	44	22,2	
Kurumdaki pozisyonu	Yönetici	13	6,6	198
	Öğretmen	185	93,4	
Öğrenim durumu	Önlisans	9	4,5	198
	Lisans	175	88,4	
	Lisansüstü	14	7,1	
Ailede özel gereksinimli birey olma durumu	Var	16	8,1	198
	Yok	182	91,9	

Tablo 3.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen toplam 198 okul öncesi öğretmenin %87,4’ünün kadın (n=173) ve %12,6’sının erkek (n=25) olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin medeni durumlarının %61,6’sının evli (n=122) ve %38,4’ünün bekar (n=76) olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %77,8’inin resmi anaokulu/anasınıfı (n=154) ve %22,2’sinin özel anaokulu/anasınıfı (n=44) olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin çalıştıkları

kurumda %6,6'sının (n=13) yönetici pozisyonunda, %93,4'ünün ise öğretmen (n=185) olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin öğrenim durumları incelendiğinde %4,5'inin önlisans (n=9), %88,4'ünün lisans (n=185) ve %7,1'inin lisansüstü (n=14) eğitimini tamamladıkları görülmektedir.

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin, ailede özel gereksinimli birey olma durumu incelendiğinde %8,1'inin ailede özel gereksinimli bireyi olduğu (n=16) ve % 91,9'unun ailede özel gereksinimli bireyin olmadığı (n=182) yanıtını verdiği görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2.

Okul öncesi öğretmenlerin özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

		n	%	Toplam
Özel eğitim sertifikası olma durumu	Evet	66	33,3	198
	Hayır	132	66,7	
Üniversitede kaynaştırma dersi alma durumu	Evet	136	68,7	198
	Hayır	62	31,3	
Üniversitede kapsayıcı eğitim dersi alma durumu	Evet	91	46,0	198
	Hayır	107	54,0	
Kapsayıcı eğitim konusunda meslek hayatında eğitim alma durumu	Evet	106	53,5	198
	Hayır	92	46,5	
Kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitim alma durumu	Evet	112	56,6	198
	Hayır	86	43,4	
Sınıfında dezavantajlı öğrenci olma durumuna göre	Evet	75	37,9	198
	Hayır	123	62,1	
Okulun sosyo-ekonomik durumu (SED)	Alt SED	35	17,7	198
	Orta SED	116	58,6	
	Üst SED	47	23,7	

Tablo 3.2. incelendiğinde öğretmenlerin %33,3'ünün özel eğitim sertifikası olduğu (n=66) ve %66,7'sinin özel eğitim sertifikasının olmadığı (n=132) görülmüştür. Öğretmenlerin, %68,7'sinin üniversitede kaynaştırma dersi aldığı (n=136) ve %31,3'ünün üniversitede kaynaştırma dersi almadığı (n=62) görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %46,0'sı üniversitede

kapsayıcı eğitim dersi aldığı (n=91) ve %54,0'ü üniversitede kapsayıcı eğitim dersi almadığı (n=107) görülmektedir. Öğretmenlerin %53,5'i kapsayıcı eğitim konusunda meslek hayatında eğitim aldığı (n=106) ve %46,5'i kapsayıcı eğitim konusunda meslek hayatında eğitim almadığı (n=92) görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %56,6'sı kapsayıcı eğitim konusunda hizmetiçi eğitim aldığı (n=112) ve %43,4'ü kapsayıcı eğitim konusunda hizmetiçi eğitim almadığı (n=86) görülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %37,9'unun sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunurken (n=75) , %62,1'inin sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmadığı (n=123) görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %17,7'sinin okulun sosyo-ekonomik düzeyinin alt sosyo-ekonomik düzeyi olduğunu (n=35) , %56,6'sının okulunun sosyo-ekonomik düzeyinin orta sosyo-ekonomik düzeyde olduğunu ve %23,7'sinin okulunun sosyo-ekonomik düzeyinin üst sosyo-ekonomik düzeyde (n=47) olduğunu belirtmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdem yılına ilişkin frekans, minimum-maksimum değer, ortalama ve standart sapma sonuçları 3.3.'de sunulmuştur.

Tablo 3.3.

Okul öncesi öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdem yılına ilişkin frekans, min, max, ortalama ve standart sapma sonuçları

	N	Min	Max	x	s
Yaşınız	198	20	59	35,78	9,184
Mesleki kıdem yılı	198	1	38	11,35	8,792

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin (n=198), yaş ortalamasının (x=35,78; ss=9,184) olduğu ve yaşlarının 20 ila 59 arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılları (n=198), ortalama (x=11,35; ss=8,792) olduğu ve kıdem yıllarının 1 ila 38 yıl arasında değiştiği tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacı ile; araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” , Şimşek (2019) tarafından geliştirilen, “Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği”, “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları Ölçeği” ve “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği”, Caprara, Steca, Zelli ve

Capanna (2005) tarafından geliştirilen, Bağcı (2015) tarafından Türk kültürüne uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Yetişkin Prososyallik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada ilk olarak ölçekleri kullanmak üzere ölçekleri geliştiren kişilerden gerekli izinler alınmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”nda cinsiyet, mesleki kıdem yılı, daha önce kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılıp/katılmadığı, sınıfında dezavantajlı öğrencinin bulunup/bulunmadığı, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve yakın çevrelerinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan bireylerin olup/olmadığı gibi farklı değişkenler yer almaktadır. Kişisel Bilgi Formu’nun uygulanması 8-10 dakika arasında sürmekte olup okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

3.3.2. Yetişkin Prososyallik Ölçeği (YPÖ)

Caprara, Steca, Zelli ve Capanna (2005) tarafından geliştirilen ölçeğin, Bağcı (2015) tarafından Türk kültürüne uyarlanarak, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. “Yetişkin Prososyallik Ölçeği”nin geçerlik çalışması için yapılan AFA sonuçlarında, tek boyutlu bir yapının olduğu ve bu yapının da cevaplardan faydalanarak DFA ile doğrulanmasına da bakılmış ve hem anne için hem baba için doğrulanmıştır. “Yetişkin Prososyallik Ölçeği” güvenirlik çalışması sonucunda, Anne Formunun güvenirlik katsayısı .70, Baba Formunun güvenirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda; Yetişkin Prososyallik Ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. “Yetişkin Prososyallik Ölçeği” 16 madden oluşmaktadır. Ölçek, 5’li likert tipinde; (5) Her Zaman, (4) Genellikle, (3) Bazen, (2) Nadiren, (1) Hiçbir zaman şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin uygulanması 8-10 dakika arasında sürmekte olup okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Bu çalışma için Yetişkin Prososyallik Ölçeğinin iç tutarlık katsayısı yeniden hesaplanmış ($\alpha=0.95$) olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışma için ölçme aracının oldukça yüksek düzeyde bir güvenirliğinin olduğu söylenebilir.

3.3.3. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği (KETÖ)

“Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği” Şimşek (2019) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek, öğretmenlerin

kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarını tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 22 maddeden ve iki boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut – “Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği”, ikinci boyut ise “Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği” olarak isimlendirilmiştir. Ölçek, 5’li likert tipinde; (5) Kesinlikle Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Kararsızım, (2) Katılmıyorum, (1) Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı sırasıyla 0,91 ve 0,89 olarak hesaplanmıştır (Şimşek, 2019). Ölçeğin uygulanması 10-12 dakika arasında sürüp okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Bu çalışma için Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı yeniden hesaplanmış ($\alpha=0.89$) olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışma için ölçme aracının oldukça yüksek düzeyde bir güvenirliğinin olduğu söylenebilir.

3.3.4. Kapsayıcı Eğitime İlişkin Özyeterlilik Algıları Ölçeği

Şimşek (2019) tarafından kapsayıcı eğitime ilişkin özyeterlilik algı düzeylerini tespit etmek amacıyla geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan; “Kapsayıcı Eğitime İlişkin Özyeterlilik Algıları Ölçeği” üç boyutta toplanarak 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 5’li likert tipinde; (5) Kesinlikle Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Kararsızım, (2) Katılmıyorum, (1) Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin uygulanması 12-14 dakika arasında sürmekte olup okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Bu çalışma için Kapsayıcı Eğitime İlişkin Özyeterlilik Algıları Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı yeniden hesaplanmış ($\alpha=0.90$) olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışma için ölçme aracının oldukça yüksek düzeyde bir güvenirliğinin olduğu söylenebilir.

3.3.5. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği

Şimşek (2019) tarafından kapsayıcı eğitime ilişkin sınıf için uygulama düzeylerini tespit etmek amacıyla geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan; “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği” 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 5’li likert tipinde; (5) Kesinlikle Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Kararsızım, (2) Katılmıyorum, (1) Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin uygulanma süresi 10-12 dakika arasında olup okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Bu çalışma için Kapsayıcı Eğitime Yönelik

Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin iç tutarlık katsayısı yeniden hesaplanmış ($\alpha=0.97$) olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışma için ölçme aracının oldukça yüksek düzeyde bir güvenirliğinin olduğu söylenebilir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanması için, araştırma sürecine dahil edilecek olan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapan araştırmacılar tarafından gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada kullanılacak olan ölçme araçları için gerekli izinler alındıktan sonra araştırmanın etik kurallara uygun olup olmamasının belirlenmesi amacıyla Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'na gerekli başvuru yapılmıştır. Araştırma için Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'ndan E-29563864-050.04.04-62163 sayılı ve 27.05.2021 tarihli Etik Kurul Onayı alınmıştır. Etik kurul onayı alındıktan sonra araştırma verilerinin toplanması amacı doğrultusunda İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvuru yapılmıştır.

İzmir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden E-12018877-604.01.02-25957017 sayılı ve 03.06.2021 tarihli anket izni alınmıştır. Alınan izin doğrultusunda uygulama sürecinde herhangi bir olumsuz durum ile karşılaşmamak için uygulama yapılacak İzmir ilinde bulunan ve merkeze yakın ilçelerde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi/özel anaokulları ve anasınıflarının olduğu okullar ziyaret edilerek uygulama yapılacak olan okul öncesi öğretmenlerine araştırmanın amacı, önemi, konusu ve uygulanacak veri toplama araçları ile ilgili detaylı bir şekilde bilgilere verilerek veri toplama süreci başlamıştır.

Araştırmamdaki uygulama süresi boyunca araştırmaya dahil olan okul öncesi öğretmenleri çalışmayı ilgiyle karşılamış ve uygulama süresince her türlü desteği sağlayarak yardımcı olmuşlardır. Uygulama aşamasında yüz yüze görüşülen okul öncesi öğretmenlerine ölçekler dağıtılmış ve öğretmenler kendi düşüncelerine göre ölçeklerdeki maddeleri doldurmuşlardır. Fakat Covid-19 salgını sebebiyle yüz yüze görüşülemeyen okul öncesi öğretmenlerine ise GoogleForm linkini, Whatsapp uygulaması ve e-posta üzerinden okul idarecilerine ölçekler gönderilmiş, öğretmenlere iletmeleri rica edilmiştir. Okul yönetimi tarafından ölçekler okul öncesi öğretmenlerine iletilmiştir. GoogleForm linki üzerinden gönderilen anketin başında

katılımcı onam formu koyulmuştur. Araştırmaya dahil olmayı kabul eden öğretmenler öncelikle onam formunu kabul etmiş ve araştırmaya dahil olmuşlardır. Okul öncesi öğretmenleri ölçekteki maddeleri bağımsız bir şekilde işaretlemişlerdir. Bu doğrultuda 107 okul öncesi öğretmeni ile yüzyüze görüşme sağlayarak araştırmaya dahil edilmiştir. 91 okul öncesi öğretmeni ise online(çevrimiçi) bağlantı linkleri sayesinde araştırmaya dahil edilmiştir. Aynı zamanda araştırmaya dahil olan 3 öğretmen formdaki maddeleri eksik doldurduğu için analiz sürecinin daha güvenilir ilerlemesi adına 3 öğretmenin doldurduğu formlar sürece dahil edilmemiştir. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine “Kişisel Bilgi Formu”, “Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği”, “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları Ölçeği”, “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği” ve “Yetişkin Prososyallik Ölçeği” uygulanmıştır.

3.5.Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının prososyal davranışları açısından incelenmesi amacıyla veri toplama aşamasında “Kişisel Bilgi Formu”, “Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği”, “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları Ölçeği”, “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği” ve “Yetişkin Prososyallik Ölçeği” ile toplanan veriler, SPSS 26 istatistik programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmaya katılım gösteren okul öncesi öğretmenlerine yönelik “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanan demografik değişkenlere (*cinsiyet, medeni durum, çalıştığı kurum türü, kurumdaki pozisyonu, öğrenim durumu, ailede özel gereksinimli birey olma/ma durumu, özel eğitim sertifikası olma/ma durumu, üniversitede kaynaştırma dersi alma/ma durumu, üniversitede kapsayıcı eğitim alma/ma durumu, kapsayıcı eğitim konusunda meslek hayatında eğitim alma/ma durumu, kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitim alma/durumu, sınıfında dezavantajlı öğrenci olma durumu ve okulun sosyo-ekonomik(SED) durumu*) ilişkin bilgiler frekans, yüzde ve toplamlar şeklinde sunulmuştur. Kişisel bilgi formundaki öğretmenin yaşı ve mesleki kıdem yılı değişkenlerine ait frekans, minimum-maksimum değer, ortalama ve standart sapma puanları bulunmuştur. Ayrıca araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin Yetişkin Prososyallik Ölçeği, Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği,

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları Ölçeği ve Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği puanlarının normal olup olmadığının belirlenmesi amacıyla çarpıklık (kurtosis) ve basıklık (skewness) puanları değerlendirilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin Yetişkin Prososyallik Ölçeği (YPÖ), Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği (KETÖ), Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları Ölçeği (KEÖZ) ve Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği (KESİU) puanlarına ilişkin frekans, minimum-maksimum değer, ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayı sonuçları Tablo 3.4.'te sunulmuştur.

Tablo 3.4.

Okul öncesi öğretmenlerin YPÖ, KETÖ, KEÖZ ve KESİU puanlarına ilişkin dağılımlar

	N	Min	Max	x	ss	Çarpıklık	Basıklık
YPÖ	198	48	80	71,83	8,056	-,728	-,303
KETÖ	198	66	110	92,53	10,012	-,506	-,483
KEÖZ	198	80	135	103,25	12,467	,314	-,122
KESİU	198	44	110	96,82	11,499	-,886	1,489

Verilerin analizinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin Yetişkin Prososyallik Ölçeği (YPÖ), Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği (KETÖ), Kapsayıcı Eğitime İlişkin Özyeterlilik Algıları Ölçeği (KEÖZ) ve Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği (KESİU) ilişkin grupların dağılımının normal olup olmadığını belirlenmesi amacıyla çarpıklık/basıklık puanları çözümlenmiştir. Bu doğrultuda Tablo 3.4. incelendiğinde yapılan betimleyici analizlerin neticesinde çarpıklık/basıklık puanlarının normal bir biçimde dağılım gösterdiği değerlendirilmiştir. Bu durumda normal dağılım aralığı olarak benimsenen -1,96 ile +1,96 aralığında olması bir kanıt olarak gösterilebilir (Curran, West ve Finch, 1996; Tabachnick ve Fidell, 1996; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010). Bu nedenden dolayı Yetişkin Prososyallik Ölçeği (YPÖ), Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği (KETÖ), Kapsayıcı Eğitime İlişkin Özyeterlilik Algıları Ölçeği (KEÖZ) ve Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği (KESİU)'nin alt boyutları açısından değişkenlerin analiz kapsamında dağılımın normallik sağladığı saptanmış ve bu doğrultuda araştırmaya katılım sağlayan okul öncesi öğretmenlerin verilerinin analizinde parametrik analiz tekniklerinin kullanılmasının gerekli ve uygun olduğu

belirlenmiştir (Pizarro, Guerrero ve Galindo, 2002). Araştırmada yer alan verilerin analizinde SPSS-26 istatistik paket program kullanılmıştır.

Araştırmaya katılım gösteren okul öncesi öğretmenlerin Yetişkin Prososyallik Ölçeği (YPÖ), Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği (KETÖ), Kapsayıcı Eğitime İlişkin Özyeterlilik Algıları Ölçeği (KEÖZ) ve Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği (KESİU)’nin arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmaması ve bir ilişki görülürse bu ilişkinin hangi boyutta olduğunu belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı analizi kullanılmıştır (Soper, 2021). Korelasyon testinden elde edilen anlamlı verilere ilişkin katsayıların .70 ve 1,00 değerleri arasında görülmesi yüksek düzeyde; .30 ve .70 değerleri arasında görülmesi orta düzeyde ve .00 ve .30 değerleri arasında görülmesi ise düşük düzeyde ilişki olduğu yönünde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, vd., 2017; Statstutor, 2023).

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin Yetişkin Prososyallik Ölçeği’nin okul öncesi öğretmenlerin demografik bilgilerine (cinsiyet, medeni durum, çalıştığı kurum, kurumdaki pozisyonu, ailede özel gereksinimli birey olma/ma durumu, özel eğitim sertifikası olma/ma durumu, üniversitede kaynaştırma dersi alma/ma durumu, kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir ders alma/ma durumu, meslek hayatında kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir eğitim alma/ma durumu, kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir seminer alma/ma durumu, sınıfında dezavantajlı çocuk olma/ma durumu, kapsayıcı eğitim konusunda yapılacak odak grup görüşmesine katılma isteği olma/ma durumu, kapsayıcı eğitim konusunda yapılacak eğitime katılma isteği olma/ma durumuna) göre anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı iki değişkenli durumlarda t-testi ile hesaplamıştır.

İkiden fazla değişkeni olan durumlarda (öğrenim durumu ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi) ise tek yönlü varyans analizi olan ANOVA ile hesaplama yapılmıştır. Bu durumla beraber ikiden fazla değişkenin olduğu durumlarda araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin demografik değişkenlerinde katılımcı sayısının eşit dağılmadığı durumlarda Welch ANOVA analizi ile hesaplanmıştır (Delacre, Lakens ve Leys, 2017). Ayrıca tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) anlamlı farklılık belirlendiğinde farkın kaynağının belirlenmesi için LSD Posthoc testi uygulanmış, farkın kaynağı bu analizle belirlenmiştir (Al-Fahham, 2018).

Değişkenler arasındaki puanlarını yordanmasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca analizler sonuncu anlamlı farklılık saptanan değişkenlerin etki büyüklüklerinin tespit edilmesi amacıyla iki değişkenin olduğu durumlarda Cohen d, ikiden fazla değişkene sahip olunan durumlarda eta-kare (eta-squared- η^2) analizlerindeki değerleri göz önünde bulundurulmuştur (Cohen, 1992). Etki büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla yapılan analizlerde var olan etkinin saptanması her iki bileşen için de (Eta-kare ve Cohen d) ortalamaların birbirlerinden ne kadar standart sapma uzaklıkta bulunduğunu görme ve bunu yorumlama olanağı sağlamaktadır. Böylece araştırmadan elde edilen sayısal rakamların araştırmacıların manidar olan farkın daha somut bir biçimde yorumlamalarını kolaylaştırmaktadır (Kim, 2016; Lakens, 2013). Bu etki büyüklüğü ise d değeri 0.2 olduğunda etkinin zayıf, 0.5 olduğunda orta ve 0.8 olması durumunda büyük olarak kabul görmektedir (Kılıç, 2014). Tüm bu istatistiksel analizlerin anlamlılık düzeyleri $p < 0.05$ 'e göre belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve TARTIŞMA

Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının prososyal davranışlar açısından incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara ve bu bulguların tartışmasına yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Boyutuna Yönelik Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının prososyal davranışlar açısından incelenmesi amacı ile elde edilen veriler tablolarla gösterilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumu, öz yeterliği ve sınıf içi uygulamalara yönelik görüşü arasındaki Pearson korelasyon katsayı değerleri Tablo 4.1.'de görülmektedir.

Tablo 4.1.1.

Okul öncesi öğretmenlerin *YPÖ puanlarıyla kapsayıcı eğitime yönelik KETÖ, KEÖZ ve KESİU* arasındaki Pearson korelasyon katsayı değerleri

		1 YPÖ	2 KETÖ	3 KEÖZ	4 KESİU	5	6	7	8	9	10	11
1 YPÖ	r	-										
	p	-										
	n	-										
2 KETÖ	r	,463**										
	p	,000										
	n	198										
3 KEÖZ	r	,361**	,587**									
	p	,000	,000									
	n	198	198									
4 KESİU	r	,422**	,571**	,508**								
	p	,000	,000	,000								
	n	198	198	198								
5 Yaş	r	-,040	-,277**	-,275**	-,170*							
	p	,579	,000	,000	,017							
	n	198	198	198	198							
6 Mesleki kıdem yılı	r	-,037	-,255**	-,228**	-,149*	,936**						
	p	,602	,000	,001	,036	,000						
	n	198	198	198	198	198						
7 Ailede ÖGB olma durumu	r	,015	-,040	-,030	-,030	-,080	-,028					
	p	,838	,577	,677	,671	,262	,692					

	n	198	198	198	198	198	198						
8 Çalıştığı kurum	r	-,021	,154*	,142*	,081	-,471**	-,435**	,114					
	p	,773	,030	,047	,255	,000	,000	,110					
	n	198	198	198	198	198	198	198					
9 Kurumdaki pozisyon	r	-,099	-,023	-,149*	-,089	-,067	-,080	-,004	,093				
	p	,164	,751	,036	,210	,352	,262	,958	,194				
	n	198	198	198	198	198	198	198	198				
10 özel eğitim sertifikası olma durumu	r	,052	,189**	,194**	,160*	-,112	-,072	,026	-,163*	-,101			
	p	,467	,008	,006	,024	,117	,313	,714	,022	,157			
	n	198	198	198	198	198	198	198	198	198			
11 Cinsiyet		-,026	,106	,027	,119	-,115	-,171*	,057	,236**	,039	-,054	-	
		,714	,136	,711	,096	,106	,016	,426	,001	,582	,452	-	
		198	198	198	198	198	198	198	198	198	198	-	
	x	71,83	92,53	103,25	96,82	35,78	11,35	-	-	-	-	-	
	ss	8,056	10,012	12,467	11,499	9,184	8,792	-	-	-	-	-	
	max	80,00	110,00	135,00	110,00	59	38	-	-	-	-	-	
	min	48,00	66,00	80,00	44,00	20	1	-	-	-	-	-	
	Çarpıklık	-,728	-,506	,314	-,886	,444	,749	-	-	-	-	-	
	Basıklık	-,303	-,483	-,122	1,489	-,654	,006	-	-	-	-	-	

*p<0.5, **p<0.01

Tablo 4.1.1.'de görüldüğü üzere araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin YPÖ puanlarıyla KETÖ puanları ($r=,463$; $p<0.01$), KEÖZ puanları ($r=,361$; $p<0.01$) ve KESİU puanları ($r=,422$; $p<0.01$) arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumu, öz yeterliği ve sınıf içi uygulamalara yönelik görüşü arasındaki yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları artarken kapsayıcı eğitime yönelik tutumu, öz yeterliği ve sınıf içi uygulamalara yönelik görüşünün de olumlu bir biçimde değiştiği söylenebilir.

Tablo 4.1.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin yaşları ile KETÖ puanları ($r=,277$; $p<0.01$), KEÖZ puanları ($r=,275$; $p<0.01$) ve KESİU puanları ($r=,170$; $p<0.01$) arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak okul öncesi öğretmenlerin yaşı ile YPÖ puanları ($r=,040$; $p>0.05$) arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin yaşı ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumu, öz yeterliği ve sınıf içi uygulamalara yönelik görüşü arasındaki yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu, ancak prososyal davranışları arasında herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin yaşı ile

kapsayıcı eğitime yönelik tutumu, öz yeterliği ve sınıf içi uygulamalara yönelik görüşünün de olumlu bir biçimde değiştiği ancak prososyal davranışlarında herhangi bir artış olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.1.1.'de görüldüğü üzere araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **mesleki kıdem yılı** ile KETÖ puanları ($r=-,255;p<0.01$), KEÖZ puanları ($r=-,228;p<0.01$) ve KESİU puanları ($r=-,149;p<0.01$) arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak okul öncesi öğretmenlerin mesleki kıdem yılı ile YPÖ puanları ($r=-,040;p>0.05$) arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin yaşı ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumu, öz yeterliği ve sınıf içi uygulamalara yönelik görüşü arasındaki yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu, ancak prososyal davranışları arasında herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin yaşı ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumu, öz yeterliği ve sınıf içi uygulamalara yönelik görüşünün de olumlu bir biçimde değiştiği ancak prososyal davranışlarında herhangi bir artış olmadığı tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumu, öz yeterliği ve sınıf içi uygulamalara yönelik görüşü arasındaki puanlarını yordanmasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonucu Tablo 4.1.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.1.2.

Okul öncesi öğretmenlerin YPÖ puanlarının KETÖ, KEÖZ, KESİU puanlarını yordanmasına ilişkin regresyon analizi

	R	R ²	R ² (ΔR^2) Değişikliği	F	p	B	Std Hata	β	t	p
Standart						79,467	8,112		9,796	,000**
I Adım	,122	,015	-,016	,480	,823					
Yaş						-,052	,073	-,059	-,706	,481
Cinsiyet						-,508	1,789	-,021	-,284	,777
Ailede ÖGB olma durumu						,399	2,135	,014	,187	,852
Çalıştığı kurum						-,606	1,664	-,031	-,364	,716
Kurumdaki pozisyon						-3,134	2,352	-,097	-1,332	,184
Özel eğitim sertifikası olma durumu						,495	1,278	,029	,388	,699
II Adım	,375	,141	,109	4,438	,000**					
KEÖZ						,246	,047	,381	5,271	,000**
III adım	,473	,223	,190	6,793	,000**					
KESİU						,237	,053	,338	4,488	,000**
IV Adım	,533	,284	250	8,299	,000**					
KETÖ						,272	,068	,338	4,003	,000**

*p<.05, **p<.01, N=198; KETÖ= Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği, KEÖZ= Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği KESİU= Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği Cinsiyet (1=Kadın, 2=Erkek), Ailede ÖGB olma durumu (1=Evet 2=Hayır), Çalıştığı kurum (1=resmi devlet okulu 2= özel okul) Kurumdaki pozisyon (1=yönetici 2=öğretmen), Özel eğitim sertifikası olma durumu (1=var 2=yok)

Tablo 4.1.2. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışlarının (YPÖ) kapsayıcı eğitime yönelik tutumları (KETÖ), kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlikleri (KEÖZ) ve sınıf içi uyarılama düzeylerini (KESİU) hangi düzeyde açıkladığını belirlemek için yapılan hiyerarşik regresyon analizine göre: birinci aşamada yaş, cinsiyet, ailede özel gereksinimli birey olma durumu, çalıştığı kurum, kurumdaki pozisyon, özel eğitim sertifikası olma durumu değişkenleri yüklenmiş ve anlamlı ilişkinin boyutunu ($r^2=.122$; $\Delta R^2=.015$; $p>.05$) yaklaşık olarak %2 oranında açıkladığı saptanmıştır. İkinci aşamada KEÖZ (Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği) yüklenmiş, anlamlı ilişkinin boyutunu ($r^2=.375$; $\Delta R^2=.141$; $p<.01$) yaklaşık olarak %15 oranında açıkladığı saptanmıştır. Üçüncü aşamada KESİU (Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği) yüklenmiş, anlamlı ilişkinin boyutunu ($r^2=.473$; $\Delta R^2=.223$; $p<.01$) yaklaşık olarak %22 oranında açıkladığı saptanmıştır. Son aşamada KETÖ (Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutumları Ölçeği) yüklenmiş, anlamlı ilişkinin boyutunu ($r^2=.533$; $\Delta R^2=.284$; $p<.01$) yaklaşık olarak %28 oranında açıkladığı saptanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum, öz yeterlik ve sınıf için uygulamalara yönelik görüşleri prososyal davranışlarının önemli bir yüzdeliğinin –yaklaşık olarak üçte birini- açıkladığı söylenebilir. Bu bulgular, alanyazında yer alan diğer çalışmaların sonuçlarıyla kıyaslandığında, öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyleri, empatik düşünme becerileri, öz yeterlik algıları ve sınıf yönetimi tutumları gibi değişkenlerin prososyal davranışlar üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu gösteren geniş bir literatürle paralellik göstermektedir. Bayram (2013) ve Çolak (2017) tarafından yapılan araştırmalar, okul öncesi öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile empatik düşünme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulmuştur. Bu, öğretmenlerin empati ve motivasyon gibi prososyal davranışları geliştirebilecek becerilere sahip olmalarının, kapsayıcı eğitim ortamlarında öğrencilerin başarısını artırabileceğini düşündürmektedir. Kesicioğlu ve Güven (2014) tarafından yapılan araştırma, öğretmen adaylarının problem çözme, empati ve iletişim becerilerinin, öz yeterlilik algılarıyla önemli bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu, mevcut

çalışmanın bulgularıyla uyumludur; zira öğretmenlerin özyeterlik algılarının, kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve uygulamalarını önemli ölçüde etkileyebileceği gösterilmiştir. Jevtić (2017) ve Gözcü Yaprak (2019) gibi araştırmalar da öğretmenlerin prososyal davranışları ve öğrenci başarısı, sınıf yönetimi tutumları ve empatik eğilimler arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin prososyal davranışlarının öğrenci başarısı ve sınıf içi dinamikler üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermiştir, bu da mevcut çalışmanın öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve uygulamalarıyla ilgili bulgularını destekler niteliktedir. Crispel ve Kasperski (2021) ile Longobardi, Settanni, Lin ve Fabris (2021) tarafından yapılan çalışmalar, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili zorlukları aşma konusundaki çabalarını ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin prososyal davranışları üzerindeki pozitif etkisini vurgulamaktadır. Bu, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlik algılarının ve tutumlarının, sınıf içi uygulamalarını ve öğrencilerin genel başarısını iyileştirebileceğini göstermektedir. Son olarak, Şentürk ve Bakanay (2021), Ergin (2022) ve Aslan ve Gönülal (2023) tarafından yapılan araştırmalar, öğretmenlerin empatik yönelimler, öz yeterlik algıları ve kapsayıcı eğitim yeterliliklerinin önemine dikkat çekmektedir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin bu alanlardaki beceri ve yeterliliklerinin, kapsayıcı eğitime yönelik etkili uygulamalar için temel teşkil ettiğini göstermektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının sahada prososyal davranışlarına da etkili bir biçimde yansıdığı söylenebilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Boyutuna Yönelik Bulgular ve Tartışma

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **cinsiyetine** göre **YPÖ puanları** arasındaki t-testi puan sonuçları Tablo 4.2.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.1.

Okul öncesi öğretmenlerin cinsiyetine göre YPÖ arasındaki t-testi puanları

Cinsiyet	N	x	ss	t	df	p	d
Kadın	173	71,91	8,093	,367	196	,714	
Erkek	25	71,28	7,934				

*p<0.05; **p<0.01

Tablo 4.2.1. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin **cinsiyetine** göre YPÖ puanları ($t_{(196)}=,367; p>0.05$) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit

edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin cinsiyeti açısından prososyal davranışlarında herhangi bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. Bu, cinsiyetin okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını işaret etmektedir. Başka bir deyişle bu sonuca göre, hem kadın hem de erkek okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları arasında benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu bulgu, prososyal davranışların cinsiyete dayalı bir nitelik taşımadığını ve okul öncesi öğretmenlerin bu tür davranışları sergilerken cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığını desteklemektedir. Bu sonuç, toplumun farklı cinsiyetlerinden gelen bireylerin benzer şekilde prososyal davranışlarda bulunabileceğini ve cinsiyetin bu tür davranışların ölçümünde veya değerlendirilmesinde bir temel oluşturmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışlarıyla ilgili olarak cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmaması, bu meslek grubunun her iki cinsiyetten gelen bireyler arasında benzer bir şekilde prososyal davranışlar sergilediğini işaret etmektedir. Araştırma bulguları, okul öncesi öğretmenlerin cinsiyetlerine göre prososyal davranışlarında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koyarken, Altay ve Güre (2012) tarafından yapılan çalışma, kız ve erkek çocuklar arasında olumlu sosyal davranışlar açısından cinsiyet farklılıklarını gözler önüne sermiştir. Bu iki bulgu arasındaki farklılık, prososyal davranışların yaş gruplarına ve değerlendirme perspektiflerine göre farklılık gösterebileceğini işaret etmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin cinsiyetlerine göre prososyal davranışlarında görülen bu benzerlik, profesyonel eğitim ve mesleki gelişimin, bireylerin cinsiyetlerinden bağımsız olarak prososyal davranışlar sergileme kapasitelerini eşitleyebileceğine işaret ediyor olabilir. Bu, öğretmen eğitim programlarının, öğretmen adaylarını çeşitli sosyal ve duygusal beceriler konusunda yetiştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Diğer yandan, Altay ve Güre'nin bulguları, çocukluk döneminde cinsiyetin sosyal davranışlar üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini ve bu davranışların büyük ölçüde sosyal ve kültürel normlar ile ebeveynlik tarzlarından etkilenebileceğini vurgulamaktadır. Bu iki araştırma arasındaki kontrast, cinsiyetin prososyal davranışlar üzerindeki etkisinin, bireylerin yaşamının farklı evrelerinde ve farklı sosyal rollerde değişkenlik gösterebileceğini göstermektedir. Öğretmenler gibi yetişkin profesyonellerde, cinsiyetin prososyal davranışlar üzerindeki etkisi, çocuklar üzerinde gözlenenden daha az belirgin olabilir. Bu, yetişkinlerin sosyal becerilerinin

geliştirilmesi ve mesleki rollerinde cinsiyetin etkisinden daha bağımsız hareket edebilmesi ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca, Altay ve Güre'nin çalışması, ebeveynlik tarzının çocukların sosyal ilişkileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve demokratik ebeveynlik tarzının çocukların sosyal davranışlarını nasıl etkileyebileceğine dair ilginç bulgular sunmaktadır. Bu, ebeveynlik tarzının ve aile içi sosyalizasyon süreçlerinin, çocukların sosyal davranışları üzerinde cinsiyetten bağımsız bir etki yaratabileceğini göstermektedir. Ekinci (2009) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise öğretmen adaylarının eleştirel ve empatik düşünme eğilimlerini farklı değişkenler açısından incelemiş ve araştırma sonucunda kızlar lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Literatür incelendiğinde pek çok farklı yaş grubu ile çalışmalar yapıldığı görülmektedir. İncelenen çalışmalardan bazıları, cinsiyet ile prososyal davranışlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmalara göre, kız ve erkekler arasında prososyal davranışlarda belirgin bir fark tespit edilememektedir.. Çelik ve Çağdaş (2010) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerin empatik eğilimlerini (mesleki kıdem, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, medeni durum, çalıştıkları kurum vb.) değişkenler açısından incelemiştir ve araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu araştırma sonucu bulgumuzu destekler niteliktedir.

Okul öncesi öğretmenlerin **medeni durumuna** göre **YPÖ puanları** arasındaki t-testi puanları Tablo 4.2.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.2.

*Okul öncesi öğretmenlerin **medeni durumuna** göre **YPÖ** arasındaki t-testi puanları*

Medeni durum	N	x	ss	t	df	p	d
Evli	122	72,22	7,998	,858	196	,392	
Bekâr	76	71,21	8,162				

*p<0.05; **p<0.01

Tablo 4.2.2. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin medeni durumuna göre YPÖ puanları ($t_{(196)}=,858; p>0.05$) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin medeni durumunu açısından prososyal davranışlarında herhangi bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları evli veya bekar olmalarına göre bir farklılık

göstermemektedir. Çelik (2008) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerin empatik eğilimlerini (mesleki kıdem, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, medeni durum, çalıştıkları kurum vb.) değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Akbulut (2010) tarafından yapılan başka bir araştırma da ise sınıf öğretmenlerin empatik eğilimlerini farklı değişkenler açısından 1257 sınıf öğretmeni katılımı ile incelemiştir ve araştırma sonucunda medeni durum, mesleki kıdem yılı vb. değişkenlere göre anlamlı bir fark bulunmadığını saptamıştır. Balcı (2012) sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemiş ve sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyinin medeni durum değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları okul öncesi öğretmenlerin medeni durumuna göre YPÖ puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı bulgusunu destekler niteliktedir.

Okul öncesi öğretmenlerin **çalıştığı kuruma** göre YPÖ puanları arasındaki t-testi puanları Tablo 4.2.3.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.3.

Okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kuruma göre YPÖ arasındaki t-testi puanları

Çalıştığı kurum	N	x	ss	t	df	p
Resmi	154	71,92	8,120	,289	196	,773
Özel	44	71,52	7,910			

*p<0.05; **p<0.01

Tablo 4.2.3. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin **çalıştığı kurumun türüne** göre YPÖ puanları ($t_{(196)}=,289; p>0.05$) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kurumun türüne göre açısından prososyal davranışlarında herhangi bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları devlet kurumunda çalışma durumu veya özel bir kurum olmasına göre bir farklılık göstermemektedir. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre prososyal davranışlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu, öğretmenlerin prososyal davranışlarının, devlet veya özel sektörde çalışma durumundan bağımsız olarak, benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, alanyazındaki diğer çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Karadağ ve Mutağçılar (2009) tarafından yapılan çalışma, öğretmenlerin özgeci davranışlarının cinsiyet, eğitim

düzeyi, medeni durum gibi demografik faktörlere göre değişmediğini, ancak sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yardımsever olduğunu ve kıdem yılı fazla olan eğitimcilerin sosyal sorumluluk alma, bağışta bulunma ve paylaşma yönünde bir tutum sergilediklerini göstermiştir. Bu, öğretmenlerin prososyal davranışlarının mesleki tecrübe ve pozisyon gibi faktörlere bağlı olarak farklılık gösterebileceğini işaret ederken, çalıştıkları kurum türünün bu davranışlar üzerinde belirgin bir etki yapmadığını destekler niteliktedir. Saygılı, Kırıktaş ve Gülsoy (2015) tarafından yapılan araştırma da, öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin demografik özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bu, prososyal davranışların ve empatik eğilimlerin, bireysel özellikler ve mesleki faktörlerden bağımsız olarak öğretmenler arasında genel bir eğilim olarak var olduğunu gösterir. Palta, Selçuk ve Djibril (2018) tarafından yapılan çalışma, öğretmenlerin özgecilik tutumlarının da benzer şekilde kıdem, cinsiyet, branş, medeni hal, eğitim durumu ve çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Bu, özgecilik gibi prososyal davranışların, öğretmenler arasında yaygın ve tutarlı bir özellik olduğunu ve bu özelliklerin mesleğin genel etik ve değerleri tarafından desteklendiğini işaret eder. Dolayısıyla bu çalışmalar okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kurumun türüne ve kurumdaki pozisyonu açısından prososyal davranışlarında herhangi bir değişiklik olmadığı neticesini destekler niteliktedir.

Okul öncesi öğretmenlerin **kurumdaki pozisyonuna** göre YPÖ puanları arasındaki t-testi puanları Tablo 4.2.4.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.4.

*Okul öncesi öğretmenlerin **kurumdaki pozisyonuna** göre **prososyal davranışları** arasındaki t-testi puanları*

Kurumdaki pozisyonu	N	x	ss	t	df	p	d
Yönetici	13	74,84	6,094	1,398	196	,164	
Öğretmen	185	71,62	8,147				

*p<0.05; **p<0.01

Tablo 4.2.4. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kurumdaki pozisyonuna göre YPÖ puanları ($t_{(196)}=1398; p>0.05$) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kurumdaki pozisyonu açısından prososyal davranışlarında herhangi bir değişiklik olmadığı tespit

edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları çalıştığı kurumda yönetici veya öğretmen olmasına göre bir farklılık göstermemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin **ailede özel gereksinimli birey olma durumuna** göre YPÖ puanları arasındaki t-testi puanları Tablo 4.2.5.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.5.

Okul öncesi öğretmenlerin ailede özel gereksinimli birey olma durumuna göre YPÖ arasındaki t-testi puanları

Ailede özel gereksinimli birey var mı?	N	x	ss	t	df	p	d
Var	16	71,43	9,237	-,204	196	,838	
Yok	182	71,86	7,971				

*p<0.05; **p<0.01

Tablo 4.2.5. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin ailede özel gereksinimli birey olma durumuna göre YPÖ puanları ($t_{(196)}=-,204; p>0.05$) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin ailede özel gereksinimli birey olma durumu açısından prososyal davranışlarında herhangi bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları ailede özel gereksinimli birey olma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerin ailede özel gereksinimli birey olup olmamasının, onların prososyal davranışları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Bu, öğretmenlerin prososyal davranışlarının kişisel veya ailevi deneyimlerden bağımsız olarak, profesyonel eğitim ve mesleki değerler tarafından şekillendirildiğini göstermektedir. Karkaç (2013) tarafından yapılan araştırma da, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilimlerinin, engelli bir yakına sahip olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Bu sonuç, okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları üzerine yapılan bulgularla uyumlu olup, öğretmenlerin empatik eğilimlerinin ve prososyal davranışlarının, kişisel yaşam deneyimlerinden ziyade, mesleki eğitim ve etik değerlerle daha yakından ilişkili olduğunu desteklemektedir. Bu iki araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin prososyal davranışlarının ve empatik eğilimlerinin, ailede özel gereksinimli birey olma durumundan bağımsız olarak geliştiğini göstermektedir. Bu durum, öğretmen eğitimi programlarının, öğretmen adaylarını çeşitli öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı ve empatik bir yaklaşım sergilemeye teşvik eden genel bir değer ve etik anlayışı benimsetmekte etkili olduğunu düşündürmektedir. Aynı zamanda, bu

bulgular, öğretmenlerin empatik eğilimlerini ve prososyal davranışlarını artırmaya yönelik müdahalelerin, kişisel deneyimler üzerine kurulmasının ötesine geçerek, profesyonel beceri ve etik değerler eğitime odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilere yönelik anlayış ve destekleyici davranışlar geliştirmeleri, mesleki yeterliliklerin ve etik standartların bir parçası olarak görülmelidir. Sonuç olarak, öğretmenlerin prososyal davranışlarının ve empatik eğilimlerinin geliştirilmesi, eğitim sistemlerinde geniş bir perspektiften ele alınmalı ve öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarını her türlü öğrenci ihtiyacına duyarlı ve kapsayıcı bir yaklaşım benimsemeye teşvik etmeye devam etmelidir. Bu, eğitim alanında daha etkili ve duyarlı bir öğretmen kadrosunun yetiştirilmesine katkıda bulunacaktır.

Okul öncesi öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı çocuk olma/ma durumuna göre YPÖ puanları arasındaki t-testi puanları Tablo 4.2.6.'da sunulmuştur.

Tablo 4.2.6.

Okul öncesi öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı çocuk olma/ma durumuna göre YPÖ arasındaki t-testi puanları

Sınıfında dezavantajlı çocuk olma/ma durumu	N	x	ss	t	df	p	d
Evet	75	72,57	7,845	1,009	196	,314	
Hayır	123	71,38	8,180				

*p<0.05; **p<0.01

Tablo 4.2.6. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı çocuk olma/ma durumuna göre YPÖ puanları ($t_{(196)}=1,009; p>0.05$) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin sınıfında dezavantajlı çocuk olma/ma durumu açısından prososyal davranışlarında herhangi bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları sınıfında dezavantajlı çocuk olma/ma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında dezavantajlı çocukların bulunup bulunmamasının, öğretmenlerin prososyal davranışları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir. Bu, öğretmenlerin prososyal davranışlarının, sınıf kompozisyonundan bağımsız olarak, genel bir mesleki tutum ve eğitimle kazanılan etik değerler çerçevesinde şekillendiğini göstermektedir. Özdemir (2008) tarafından yapılan araştırma, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan

ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik seviyelerinin daha yüksek olduğunu, ancak aynı zamanda empati düzeylerinin de daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu, dezavantajlı veya kaynaştırma öğrencileriyle çalışmanın öğretmenler üzerinde hem zorlayıcı hem de empatik anlayışı güçlendirici bir etkisi olduğunu gösterir. Bu iki araştırma sonucu arasındaki farklılık, prososyal davranışların ve empati düzeylerinin ölçümü ve değerlendirilmesinde farklı metodolojik yaklaşımların sonuçları etkileyebileceğini düşündürmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışlarının, sınıf kompozisyonundan bağımsız olarak genel olarak sabit kaldığı gözlemlenirken, Özdemir'in araştırması, özel gereksinimli öğrencilere sahip sınıflarda çalışmanın öğretmenlerin empatik kapasitelerini artırabileceğini ancak tükenmişlik düzeylerini de yükseltebileceğini belirtmiştir. Bu durum, özel gereksinimli öğrencilerle çalışmanın öğretmenler üzerindeki psikolojik ve duygusal etkisinin, prososyal davranışlarından ziyade kişisel refah ve profesyonel tükenmişlikle daha yakından ilişkili olabileceğini göstermektedir. Bu farklılık, eğitim alanında öğretmenlerin desteklenmesi ve tükenmişlikle başa çıkmaları için ek kaynakların ve stratejilerin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin prososyal davranışlarının geliştirilmesi ve sürdürülmesi, sınıf kompozisyonundan bağımsız olarak önemlidir. Ancak, özel gereksinimli öğrencileri içeren sınıflarda çalışmanın öğretmenler üzerindeki etkileri, ek destek ve kaynakların sağlanmasını gerektirir. Bu, öğretmenlerin hem kişisel refahlarını korumalarına yardımcı olacak hem de dezavantajlı öğrencilere karşı daha empatik ve destekleyici bir yaklaşım sergilemelerini teşvik edecektir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Boyutuna Yönelik Bulgular ve Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerin **özel eğitim sertifikası olma/ma** durumuna göre **YPÖ puanları** arasındaki t-testi puanları Tablo 4.3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.3.1.

Okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim sertifikası olma/ma durumuna göre YPÖ arasındaki t-testi puanları

Özel eğitim sertifikası olma/ma durumu	N	x	ss	t	df	p	d
Evet	66	71,24	8,724	-,729	196	,467	
Hayır	132	72,12	7,717				

*p<0.05; **p<0.01

Tablo 4.3.1. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim sertifikası olma/ma durumuna göre YPÖ puanları ($t_{(196)}=-,729$; $p>0.05$) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim sertifikası olma/ma durumu açısından prososyal davranışlarında herhangi bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları özel eğitim sertifikası olma/ma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin **üniversitede kaynaştırma dersi alma/ma durumuna** göre **YPÖ puanları** arasındaki t-testi puanları Tablo 4.3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.3.2.

Okul öncesi öğretmenlerin üniversitede kaynaştırma dersi alma/ma durumuna göre YPÖ arasındaki t-testi puanları

Üniversitede kaynaştırma dersi alma/ma durumu	N	x	ss	t	df	p	d
Evet	136	72,17	8,027	,887	196	,376	
Hayır	62	71,08	8,132				

* $p<0.05$; ** $p<0.01$

Tablo 4.3.2. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin üniversitede kaynaştırma dersi alma/ma durumuna göre YPÖ puanları ($t_{(196)}=,887$; $p>0.05$) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin üniversitede kaynaştırma dersi alma/ma durumu açısından prososyal davranışlarında herhangi bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları üniversitede kaynaştırma dersi alma/ma durumlarına göre bir farklılık göstermemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin **üniversitede kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir ders alma/ma durumuna** göre **YPÖ puanları** arasındaki t-testi puanları Tablo 4.3.3.'de sunulmuştur.

Tablo 4.3.3..

Okul öncesi öğretmenlerin üniversitede kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir ders alma/ma durumuna göre YPÖ arasındaki t-testi puanları

Üniversitede kapsayıcı eğitime yönelik bir ders alma/ma	N	x	ss	t	df	p	d
Evet	91	71,39	8,268	-,704	196	,482	
Hayır	107	72,20	7,890				

* $p<0.05$; ** $p<0.01$

Tablo 4.3.3. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin üniversitede kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir ders alma/ma durumuna göre YPÖ puanları ($t_{(196)}=-,704;p>0.05$) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin üniversitede kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir ders alma/ma durumu açısından prososyal davranışlarında herhangi bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları üniversitede kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir ders alma/ma durumlarına göre bir farklılık göstermemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin **meslek hayatında kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir eğitim alma/ma** durumuna göre **YPÖ puanları** arasındaki t-testi puanları Tablo 4.3.4.'de sunulmuştur.

Tablo 4.3.4.

Okul öncesi öğretmenlerin meslek hayatında kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir eğitim alma/ma durumuna göre YPÖ arasındaki t-testi puanları

Meslek hayatında kapsayıcı eğitime yönelik bir eğitim alma durumu	N	x	ss	t	df	p	d
Evet	106	71,15	8,342	-1,281	196	,202	
Hayır	92	72,61	7,683				

*p<0.05; **p<0.01

Tablo 4.3.4. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin meslek hayatında kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir eğitim alma/ma durumuna göre YPÖ puanları ($t_{(196)}=-1,281;p>0.05$) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin meslek hayatında kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir eğitim alma/ma durumu açısından prososyal davranışlarında herhangi bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları meslek hayatında kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir eğitim alma/ma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin **kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir seminer alma/ma durumuna** göre **YPÖ puanları** arasındaki t-testi puanları Tablo 4.3.5.'de sunulmuştur.

Tablo 4.3.5.

Okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir seminer alma/ma durumuna göre YPÖ arasındaki t-testi puanları

Kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir seminer alma/ma durumu	N	x	ss	t	df	p	d
Evet	112	71,0536	8,24822	-1,560	196	,120	
Hayır	86	72,8488	7,72851				

*p<0.05; **p<0.01

Tablo 4.3.5. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir seminer alma/ma durumuna göre YPÖ puanları ($t_{(196)}=-1,560$; $p>0.05$) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir seminer alma/ma durumu açısından prososyal davranışlarında herhangi bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir seminer alma/ma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda yapılacak odak grup görüşmesine katılma isteği olma/ma durumuna göre YPÖ puanları arasındaki t-testi puanları Tablo 4.3.6.'da sunulmuştur.

Tablo 4.3.6.

Okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda yapılacak odak grup görüşmesine katılma isteği olma/ma durumuna göre YPÖ arasındaki t-testi puanları

Kapsayıcı eğitim konusunda yapılacak odak grup görüşmesine katılma isteği olma/ma durumu	N	x	ss	t	df	p	d
Evet	19	67,26	8,555	-2,640	196	,009**	0.615
Hayır	179	72,31	7,871				

*p<0.05; **p<0.01

Tablo 4.3.6. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda yapılacak odak grup görüşmesine katılma isteği olma olmama durumuna göre YPÖ puanları ($t_{(196)}=-2,640$; $p<0.01$) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda yapılacak odak grup görüşmesine katılma isteği olma/ma durumu açısından prososyal davranışlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları kapsayıcı eğitim konusunda yapılacak odak grup görüşmesine katılma isteği olma olmama durumunu göre bir farklılık göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda yapılacak eğitime katılma isteği olma/ma durumuna göre **YPÖ puanları** arasındaki t-testi puanları Tablo 4.3.7.'de sunulmuştur.

Tablo 4.3.7.

Okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda yapılacak eğitime katılma isteği olma/ma durumuna göre YPÖ arasındaki t-testi puanları

Kapsayıcı eğitim konusunda yapılacak eğitime					df	p	d
katılma isteği olma/ma durumuna	N	x	ss	t			
Evet	33	71,45	8,389	-,295	196	,768	
Hayır	165	71,90	8,012				

*p<0.05; **p<0.01

Tablo 4.3.7. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda yapılacak eğitime katılma isteği olma/ma durumuna göre YPÖ puanları ($t_{(196)}=-,295; p>0.05$) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda yapılacak eğitime katılma isteği olma/ma durumu açısından prososyal davranışlarında herhangi bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları kapsayıcı eğitim konusunda yapılacak eğitime katılma isteği olma/ma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir.

Yukarıdaki Tablo 4.3.1 ile Tablo 4.3.7 arasındaki bulgular incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim sertifikası olma/ma, üniversitede kaynaştırma dersi alma/ma, üniversitede kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir ders alma/ma, meslek hayatında kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir eğitim alma/ma, kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir seminer alma/ma ve kapsayıcı eğitim konusunda yapılacak eğitime katılma isteği olma/ma durumuna göre prososyal davranışlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilirken, okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda yapılacak olan odak grup görüşmesine katılma isteği olma/ma durumu açısından prososyal davranışlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Araştırma bulguları, okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim sertifikası olma durumu, üniversitede kaynaştırma veya kapsayıcı eğitime yönelik dersler alıp almama durumu, meslek hayatında kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alıp almama durumu ve kapsayıcı eğitime yönelik seminerlere katılıp katılmama durumlarının prososyal davranışları üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığını göstermiştir. Ancak,

kapsayıcı eğitim konusunda yapılacak odak grup görüşmesine katılma isteğinin prososyal davranışlarda anlamlı bir fark yarattığı belirlenmiştir. Bu bulgular, okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışlarının bu tür eğitim veya sertifikasyonlarla doğrudan ilişkili olmadığını, ancak kapsayıcı eğitim konusunda daha aktif bir katılım isteğinin prososyal davranışları üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Durğun (2010) tarafından yapılan araştırma, sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli demografik ve mesleki değişkenlere göre anlamlı bir fark göstermediğini, ancak mesleki kıdem yılı ve yaş değişkenine göre anlamlı farklar bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin zamanla ve deneyimle gelişebileceğini göstermektedir, ancak bu becerilerin özel eğitimle ilgili ders, kurs veya seminere katılım ile doğrudan ilişkili olmadığını işaret eder. Pavenkov, Pavenkov ve Rubtcova (2015) tarafından yapılan araştırma ise, geleceğin öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik ilgilerinin zayıf olduğunu ve altüstistik davranışların özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimine katılımı artırmak için dönüştürülmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik hazırlığının ve motivasyonunun artırılmasının önemini vurgular. Bu bulguların karşılaştırılması, öğretmenlerin prososyal davranışlarının ve sınıf yönetimi becerilerinin, formal eğitim ve sertifika programlarından ziyade, kişisel motivasyon, mesleki kıdem ve yaş gibi faktörlerle daha yakından ilişkili olabileceğini göstermektedir. Özellikle, kapsayıcı eğitim konusunda yapılacak odak grup görüşmesine katılma isteği gibi daha aktif katılım göstergeleri, prososyal davranışlarda belirgin bir fark yaratırken, sadece eğitim almak bu tür davranışlar üzerinde yeterli bir etki yaratmamaktadır. Bu durum, öğretmen eğitimi programlarının ve profesyonel gelişim fırsatlarının, öğretmenlerin kişisel ilgi ve motivasyonlarını teşvik edecek şekilde tasarlanması gerektiğinin altını çizer. Ayrıca, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını ve becerilerini geliştirmek için pratik deneyimlerin ve etkileşimli katılımın önemi vurgulanmalıdır.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Boyutuna Yönelik Bulgular ve Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumuna göre YPÖ puanlarına ilişkin standart sapma ve ortalama değerleri Tablo 4.4.1.'da sunulmuştur.

Tablo 4.4.1.

Okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumuna göre YPÖ puanlarına ilişkin standart sapma ve ortalama değerleri

		N	x	ss
YPÖ	Önlisans	9	75,7778	6,35959
	Lisans	175	71,7143	8,16346
	Yüksek lisans	14	70,7857	7,38167
	Toplam	198	71,8333	8,05612

Tablo 4.4.1.'de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerin ön lisans mezunu olanların puanları ($x=75,77$; $ss=6,35$) olduğu, lisans mezunu olanların ($x=71,71$ $ss=8,16$) olduğu, yüksek lisans mezunu olanların ($x=70,78$ $ss=7,38$) olduğu toplam tüm öğretmen gruplarının ($x=71,83$; $ss=8,05$) olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumuna göre YPÖ puanları arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) puanları Tablo 4.4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.4.2.

Okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumuna göre YPÖ puanları arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) puanları

		Kareler		Kareler		
		Toplamı	Df	Ortalaması	F	Sig.
YPÖ	Gruplar Arasında	157,873	2	78,937	1,219	,298
	Gruplar İçinde	12627,627	195	64,757		
	Toplam	12785,500	197			

* $p<0.05$; ** $p<0.01$

Tablo 4.4.2.'de okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumuna göre YPÖ puanları incelendiğinde; öğretmenlerin öğrenim durumuna göre YPÖ puanları arasından ($F_{(2-195)}=1,219$; $p>0,05$) anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumlarının ön lisans, lisans veya yüksek lisans olmasına göre prososyal davranışları arasında herhangi bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Araştırma bulguları, okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumlarının prososyal davranışları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin akademik düzeylerinin prososyal davranışlarını ve empati düzeylerini belirleyici bir faktör olmadığını ortaya koyar. Çelik ve Çağdaş (2010), Balcı (2012) ve Özkan (2014) tarafından yapılan araştırmalar da benzer bulguları ortaya koymaktadır; bu çalışmalar, öğretmenlerin empatik

eğilimlerinin ve prososyal davranışlarının, eğitim düzeyi, mesleki kıdem gibi değişkenlerle anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin prososyal davranışlarının ve empati düzeylerinin, daha ziyade bireysel karakter özellikleri, mesleki tutumlar ve değerlerle ilişkili olduğunu gösterir. Eğitim seviyesi, öğretmenlerin bu tür davranışları sergileme kapasitesini belirleyen bir faktör olarak görülmemekte; bunun yerine, öğretmenlerin kişisel motivasyonları, etik anlayışları ve profesyonel gelişim süreçleri ön plana çıkmaktadır. Bu durum, öğretmen eğitim programlarının ve mesleki gelişim fırsatlarının önemine dikkat çeker. Öğretmenlerin prososyal davranışlarını ve empati düzeylerini geliştirmek için, akademik yeterliliklerin ötesinde, bireysel motivasyonları ve mesleki değerleri destekleyici yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Bu, öğretmen eğitim programlarının, öğretmen adaylarını sadece bilgi ve becerilerle donatmakla kalmayıp, aynı zamanda empatik, duyarlı ve prososyal davranışları teşvik eden etik değerler ve tutumlar geliştirmelerine yardımcı olması gerektiğini gösterir.

Okul öncesi öğretmenlerin **okulun sosyoekonomik durumuna (SED)** göre YPÖ puanlarına ilişkin standart sapma ve ortalama değerleri Tablo 4.4.3.'de sunulmuştur.

Tablo 4.4.3.

Okul öncesi öğretmenlerin okulun sosyoekonomik durumuna (SED) göre YPÖ puanlarına ilişkin standart sapma ve ortalama değerleri.

		N	x	ss
YPÖ	1 Alt SED	35	68,1429	9,36559
	2 Orta SED	116	72,2155	7,40365
	3 Üst SED	47	73,6383	7,87518
	Toplam	198	71,8333	8,05612

Tablo 4.4.3.'de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kurumunun Alt SED olanların YPÖ puanları arasında ($x=68,14$ $ss=9,36$), Orta SED olanların puan ortalaması ($x=72,21$ $ss=7,40$), üst SED olanların puan ortalaması ($x=73,63$ $ss=7,87$) ve toplam ($x=71,83$ $ss=8,05$) olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin okulun sosyoekonomik durumuna (SED) göre YPÖ puanları arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) puanları Tablo 4.4.4.'de görülmektedir.

Tablo 4.4.4.

Okul öncesi öğretmenlerin **okulun sosyoekonomik durumuna (SED)** göre **YPÖ** puanları arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) puanları

		Kareler		Kareler		Farkın kaynağı
		Tolamı	Df	Ortalaması	F	
YPÖ	Gruplar Arasında	646,751	2	323,376	5,195	,006**
	Gruplar İçinde	12138,749	195	62,250		
	Toplam	12785,500	197			

*p<.05, **p<.01; N=198; 1=Alt SED, 2=Orta SED, 3=Üst SED

Tablo 4.4.4.'de okul öncesi öğretmenlerin okulun sosyoekonomik durumuna (SED) göre YPÖ puanları incelendiğinde; öğretmenlerin öğrenim durumuna göre YPÖ puanları arasından ($F_{(2-195)}=5,195; p<.05$) anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları kurumun bulunduğu bölgenin alt, orta veya üst SED olmasına prososyal davranışları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin okulun sosyoekonomik durumuna (SED) göre YPÖ puanları farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan LSD test sonucuna göre; Orta SED ($x=72,21$ ss=7,40) ve Üst SED ($x=73,63$ ss=7,87) okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranış puanlarının Alt SED'de ($x=68,14$ ss=9,36) görev yapan öğretmenlerin prososyal davranış puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani alt SED'e sahip okullarda çalışan öğretmenlerin orta ve üst SED bölgesinde çalışan öğretmenlerin prososyal davranışlarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgularının Ekinci ve Aybek (2010), Onay, Egüz ve Ünal (2015) ve Duman (2021) tarafından yapılan çalışmalarla karşılaştırılması, sosyoekonomik durumun bireylerin prososyal davranışları ve empatik eğilimleri üzerindeki etkisinin karmaşık ve çeşitli olduğunu gösterir. Bu çalışmalar, sosyoekonomik faktörlerin bireylerin davranışları üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri olabileceğini düşündürmektedir. Ekinci ve Aybek (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının empatik eğilimleri üzerinde algılanan sosyoekonomik düzeyin doğrudan bir etkisi olmadığı bulunmuş olup, bu sonuç mevcut araştırmanın bulgularıyla tam bir uyum içinde görünmeyebilir. Mevcut araştırmanın bulguları, okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışlarının, çalıştıkları okulun

bulunduğu bölgenin sosyoekonomik yapısıyla anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu farklılık, bireylerin profesyonel davranışları ile öğretmen adaylarının empatik eğilimleri arasında farklı etkileşim dinamiklerinin olabileceğine işaret eder. Onay, Egüz ve Ünal (2015) tarafından yapılan araştırma ise, öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin aile gelir düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığını göstermiş ve sosyoekonomik faktörlerin bireylerin empatik eğilimlerini etkileyebileceğini düşündürmüştür. Bu bulgu, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmekte ve sosyoekonomik durumun öğretmenlerin prososyal davranışları üzerinde de etkili olabileceğini desteklemektedir. Duman (2021) tarafından yapılan araştırma, üniversite öğrencilerinin özgeciliik düzeylerinin sosyoekonomik değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuş, bu da sosyoekonomik durumun prososyal davranışlar üzerinde etkili olabileceğini ve mevcut araştırmanın bulgularıyla paralellik taşıdığını gösterir. Bu doğrultuda, sosyoekonomik durumun, eğitim alanındaki bireylerin prososyal davranışları ve empatik eğilimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini ortaya koymaktadır. Mevcut araştırma, özellikle öğretmenlerin çalışma ortamlarının sosyoekonomik yapısının, onların prososyal davranışları üzerinde belirleyici bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Bu bulgular, eğitim politikalarının ve öğretmen eğitimi programlarının, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sosyoekonomik çeşitliliğe duyarlı ve kapsayıcı tutumlar geliştirmelerini desteklemesi gerektiğinin altını çizerek. Özellikle sosyoekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde çalışan öğretmenlere yönelik destek ve kaynakların sağlanması, onların etkili ve empatik eğitim uygulamaları geliştirmelerine yardımcı olabilir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının prososyal davranışlar açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın birinci alt amacına yönelik olarak elde edilen bulguların sonuçlarına göre, araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin YPÖ puanlarıyla KETÖ puanları, KEÖZ puanları ve KESİU puanları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin **prososyal davranışları** ile kapsayıcı eğitime yönelik **tutumu**, **öz yeterliği** ve **sınıf içi uygulamalara yönelik görüşü** arasındaki yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin **prososyal davranışları** artarken kapsayıcı eğitime yönelik **tutumu**, **öz yeterliği** ve **sınıf içi uygulamalara yönelik görüşünün** de olumlu bir biçimde değiştiği söylenebilir.

Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerin **yaşları** ile KETÖ, KEÖZ puanları ve KESİU puanları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak okul öncesi öğretmenlerin **yaşı** ile YPÖ puanları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin **yaşı** ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumu, öz yeterliği ve sınıf içi uygulamalara yönelik görüşü arasındaki yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu, ancak prososyal davranışları arasında herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin yaşı ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumu, öz yeterliği ve sınıf içi uygulamalara yönelik görüşünün de olumlu bir biçimde değiştiği ancak prososyal davranışlarında herhangi bir artış olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **mesleki kıdem yılı** ile KETÖ puanları, KEÖZ puanları ve KESİU puanları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak okul öncesi öğretmenlerin mesleki kıdem yılı ile YPÖ puanları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin yaşı ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumu, öz yeterliği ve sınıf içi uygulamalara yönelik görüşü arasındaki yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu, ancak prososyal davranışları arasında herhangi bir ilişki

olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin yaşı ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumu, öz yeterliği ve sınıf içi uygulamalara yönelik görüşünün de olumlu bir biçimde değiştiği ancak prososyal davranışlarında herhangi bir artış olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılım sağlayan okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışlarının (YPÖ) kapsayıcı eğitime yönelik tutumları (KETÖ), kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlikleri (KEÖZ) ve sınıf içi uyarlama düzeylerini (KESİU) hangi düzeyde açıkladığını belirlemek için yapılan hiyerarşik regresyon analizine göre: birinci aşamada yaş, cinsiyet, ailede özel gereksinimli birey olma durumu, çalıştığı kurum, kurumdaki pozisyon, özel eğitim sertifikası olma durumu gibi değişkenler yüklenmiş ve anlamlı ilişkinin boyutunu yaklaşık olarak %2 oranında açıkladığı saptanmıştır. İkinci aşamada KEÖZ (Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği) yüklenmiş, anlamlı ilişkinin boyutunu yaklaşık olarak %15 oranında açıkladığı saptanmıştır. Üçüncü aşamada KESİU (Kapsayıcı Eğitim Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği) yüklenmiş, anlamlı ilişkinin boyutunu yaklaşık olarak %22 oranında açıkladığı saptanmıştır. Son aşamada KETÖ (Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutumları Ölçeği) yüklenmiş, anlamlı ilişkinin boyutunu yaklaşık olarak %28 oranında açıkladığı saptanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum, öz yeterlik ve sınıf için uygulamalara yönelik görüşleri prososyal davranışlarının önemli bir yüzdeliğinin –yaklaşık olarak üçte birini- açıkladığı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik olarak elde edilen bulguların sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerin **cinsiyetine** göre YPÖ puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu, cinsiyetin okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını işaret etmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin **medeni durumuna** göre YPÖ puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları evli veya bekar olmalarına göre bir farklılık göstermemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin **çalıştığı kurumun türüne** göre YPÖ puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi

öğretmenlerin prososyal davranışları devlet kurumunda çalışma durumu veya özel bir kurum olmasına göre bir farklılık göstermemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin **çalıştığı kurumdaki pozisyonuna** göre YPÖ puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları çalıştığı kurumda yönetici veya öğretmen olmasına göre bir farklılık göstermemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin **ailede özel gereksinimli birey olma durumuna** göre YPÖ puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları ailede özel gereksinimli birey olma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin **sınıfta dezavantajlı çocuk olma/ma durumuna** göre YPÖ puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları sınıfta dezavantajlı çocuk olma/ma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik olarak elde edilen bulguların sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerin **özel eğitim sertifikası olma/ma durumuna** göre YPÖ puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları özel eğitim sertifikası olma/ma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin **üniversitede kaynaştırma dersi alma/ma durumuna** göre YPÖ puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları üniversitede kaynaştırma dersi alma/ma durumlarına göre bir farklılık göstermemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin **üniversitede kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir ders alma/ma durumuna** göre YPÖ puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları üniversitede kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir ders alma/ma durumlarına göre bir farklılık göstermemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin **meslek hayatında kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir eğitim alma/ma durumuna** göre YPÖ puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin prososyal

davranışları meslek hayatında kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir eğitim alma/ma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin **kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir seminer alma/ma** durumuna göre YPÖ puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları kapsayıcı eğitime yönelik herhangi bir seminer alma/ma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin **kapsayıcı eğitim konusunda yapılacak odak grup görüşmesine katılma isteği olma olmama durumuna** göre YPÖ puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları **kapsayıcı eğitim konusunda yapılacak odak grup görüşmesine katılma isteği olma olmama durumunu** göre bir farklılık göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin **kapsayıcı eğitim konusunda yapılacak eğitime katılma isteği olma/ma** durumuna göre YPÖ puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin prososyal davranışları kapsayıcı eğitim konusunda yapılacak eğitime katılma isteği olma/ma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın dördüncü alt amacına yönelik olarak elde edilen bulguların sonuçlarına göre, araştırmaya katılım sağlayan okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumuna göre YPÖ puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumlarının ön lisans, lisans veya yüksek lisans olmasına göre prososyal davranışları arasında herhangi bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin **okulun sosyoekonomik durumuna (SED)** göre öğretmenlerin öğrenim durumuna göre YPÖ puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları kurumun bulunduğu bölgenin alt, orta veya üst sosyoekonomik düzeyine sahip olması prososyal davranışları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara dayalı olarak öğretmenlere, eğitim politikasına ve gelecek araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Okul öncesi öğretmenler, sınıf içi uygulamalarında öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına odaklanmalıdır.
- Okul öncesi öğretmenler, kapsayıcı eğitim uygulamalarında özel eğitim uzmanları, rehberlik ve psikolojij danışmanlar gibi farklı branşlardaki eğitim profesyonelleri ile işbirliği yapmalı ve etkili iletişim kurmalıdır.
- Aynı veya farklı branşlardaki öğretmenler odak grup görüşmesi yaparak kapsayıcı eğitim ile ilgili deneyimlerini ve önerilerini paylaşabilirler.

Eğitim Politikasına Yönelik Öneriler

- Öğretmenlere kapsayıcı eğitimin önemi, uygulamaları ve potansiyel faydaları hakkında daha fazla farkındalık yaratmak adına eğitimler düzenlenebilir.
- Öğretmenlere kapsayıcı eğitimi sınıf içi uygulamalarında etkili ve yararlı bir biçimde gerçekleştirebilmeleri adına eğitimler, seminerler ve hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.
- Verilen eğitimlere idari yönetimde bulunan öğretmenlerde dahil edilebilir.
- Öğretmenlere kapsayıcı eğitim için uygun materyaller ve kaynaklar sağlanmalıdır. Bu öğretmenlerin kapsayıcı sınıflarda daha etkili bir biçimde öğretim yapmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.
- Öğretmenlik lisans programlarında özel eğitim dersi dışında kapsayıcı eğitim ile ilgili ayrı bir ders koyulabilir yada var olan dersin içeriği uygulamalara yönelik genişletilebilir.

Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Kapsayıcı eğitim ve prososyal davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi noktasında yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu konudaki çalışmaların artırılması önerilebilir.
- Literatürde prososyal davranışları ile ilgili çalışmaların genellikle ebevyen-çocuk ilişkisi ile ilgili yapıldığı görülmektedir. Öğretmen prososyal davranışları ile ilgili çalışmaların artırılması önerilebilir.
- Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumun bulunduğu bölgenin alt, orta veya üst sosyoekonomik düzeyine

sahip olması prososyal davranışları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu durumun sebepleri ile ilgili araştırmalar yapılması önerilebilir.

- Araştırma İzmir ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerini kapsamaktadır. Aynı çalışma farklı illerde de yapılabilir.
- Bu araştırmanın bulgularının genellenebilirliğini artırmak için katılımcı sayısının artırılarak araştırmalar yapılması önerilebilir.



KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2013). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. *Okul öncesinde kaynaştırma* (s.21-73) içinde. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of educational change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Akbulut, E. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sakarya Üniversitesi, Sakarya
- Akbulut, F., & Yavuz, E. A. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor?. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 33-52.
- Aksungur, S. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Aktekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Al-fahham, A. (2018). Development of new LSD Formula when numbers of observations are unequal. *Open Journal of Statistics* 08, 258-263. <https://doi.org/10.4236/ojs.2018.82016>.
- Alkaya, S. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Altay, F.B. ve Güre, A. (2012). Okul öncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve pozitif sosyal büyüme ile annelerinin ebeveynlik kapsamı arasındaki ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2699-2718.
- Altunoğlu, A. (2021). Kapsayıcı Eğitimin Felsefi, Psikolojik ve Sosyolojik Temelleri. In *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim*, Ankara: Pegem Akademi, 25-43.
- Amato, P. R. (1990). Personality and social network involvement as predictors of helping behavior in everyday life. *Social psychology quarterly*, 31-43.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Aslan, D. (2020). *Erken çocuklukta sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, M., & Gönülal, H. (2023). İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlikleri. *Educational Academic Research*, (51), 11-18.
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 93-103.
- Aydın, M. Ş. (2015). *Çocuklarda (3-4 yaş) zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin olumlu sosyal davranış üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, M. S., & Karakelle, S. (2016). 3-4 yaş çocuklarında zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin yardım davranışları üzerindeki etkisi. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 4(8), 205-226.
- Ayten, A. (2009). *Prososyal davranışlarda dindarlık ve empatinin rolü*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Bağcı, B. (2015). *Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çocuk ile anne-baba prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Bağcı , B. & Öztürk Samur, A. (2016). Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3); 59-79.
- Bağcı Çetin, B. & Öztürk Samur, A. (2018). 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1); 1-17.
- Balcı, E. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri (Beşiktaş ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (Eds.). (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Usa: John Wiley ve Sons.
- Batson, C. D. (2014). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Psychology Press.
- Batson, C. D., & Powell, A.A. (2003). Altruism and prosocial behavior. In T. Millon ve M. J. Lerner (Eds.), *Handbook of psychology: Vol. 5. Personality and social psychology*. New York: Wiley.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 198-210.
- Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

- Bayram, S. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin empatik düşünme becerileri ile öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Becker, T. E., & Vance, R. J. (1993). Construct validity of three types of organizational citizenship behavior: An illustration of the direct product model with refinements. *Journal of Management*, 19(3), 663-682.
- Bengtsson, H. (2003). Children's cognitive appraisal of others' distressful and positive experiences. *International Journal of Behavioral Development*, 27(5), 457-466.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar* (Çev. N. Işıkoğlu) Ankara: Nobel.
- Bierhoff, H.-W. (2002). *Prosocial behavior*. New York: Psychology Press.
- Bingöl, A. (2013). *İlköğretim kurumları yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişim sorunları (Diyarbakır ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Boyle, C., Anderson, J., & Allen, K. A. (2020). The importance of teacher attitudes to inclusive education. In *Inclusive education: Global issues and controversies* (pp. 127-146). Brill.
- Brownell, C. A., Iesue, S. S., Nichols, S. R., & Svetlova, M. (2013). Mine or yours? Development of sharing in toddlers in relation to ownership understanding. *Child development*, 84(3), 906-920.
- Bulut, S., Kanat-Soysal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Burnstein, E., Crandall, C., & Kitayama, S. (1994). Some neo-Darwinian decision rules for altruism: Weighing cues for inclusive fitness as a function of the

biological importance of the decision. *Journal of personality and social psychology*, 67(5), 773.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Campbell, K., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and developmental Disability*, 28(4), 369-379.

Can, E., & Kara, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19(2), 71-96.

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.

Carlo, G., Fabes, R. A., Laible, D., & Kupanoff, K. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior II: The role of social and contextual influences. *The Journal of Early Adolescence*, 19(2), 133-147.

Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *The journal of early adolescence*, 23(1), 107-134.

Caspi, A., Harrington, H., Milne, B., Amell, J. W., Theodore, R. F., & Moffitt, T. E. (2003). Children's behavioral styles at age 3 are linked to their adult personality traits at age 26. *Journal of personality*, 71(4), 495-514.

Causton, J., Tracy-Bronson, C. P., & Jorgensen, C. M. (2015). *The educator's handbook for inclusive school practices*. Paul H. Brookes Publishing Company.

- Cavkaytar, A. (2015). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 1-28). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cengiz-Şayan, E. (2020). *Kapsayıcı eğitime ilişkin okul öncesi öğretmenlerin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Chhabra, S., Srivastava, R., & Srivastava, I. (2010). Inclusive education in Botswana: The perceptions of school teachers. *Journal of disability policy studies*, 20(4), 219-228.
- Cohen, J. (1992). Statistical Power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98–101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Crispel, O., & Kasperski, R. (2021). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1079-1090.
- Curran, P.J., West, S.G., ve Finch, J.F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Çakıroğlu, O. (2016). Özel eğitimde temel kavramlar. V. Aksoy (Ed.), *Özel eğitim* (s. 1-20) içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Çakıroğlu, O. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (s. 1-22) içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, E., & Çağdaş, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 23-38.
- Çitil, M. (2012). Yasalar ve özel eğitim. Ankara: Vize Yayıncılık.

- Çolak M., Çetin C. (2014). Öğretmenlerin engelliliğe yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 29 (1), 191-211.
- Çöllü, E. F., Öztürk Y. E. (2006). Örgütlerde inançlar-tutumlar, tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri, bu yöntemlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*. 9 (1-2), 373 – 404.
- Delacre, M., Lakens, D., & Leys, C. (2017). Why psychologists should by default use welch's t-test instead of student's t-test. *International Review of Social Psychology*, 30(1), 92–101. <http://doi.org/10.5334/irsp.82>
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child development*, 61(4), 1145-1152.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dickerson, P. (2012). Social psychology: traditional and critical perspectives. Harlow: Pearson.
- Diken, İ. H., & Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma*. (s. 2-25) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Dinçyürek, S. (2004). Üniversite öğrencilerinin empatik becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (10).
- Dökmen, Ü. (1998). İletişim çatışmaları ve empati. (s. 300-321). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2004). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2013). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. (51. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Duman, B. (2021). Üniversite öğrencilerinin özgecilik düzeyleri ile sosyodemografik değişkenler açısından incelenmesi. *Balkan & Near Eastern Journal of Social Sciences (BNEJSS)*, 7(4).
- Dunfield, K. A. (2014). A construct divided: Prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in psychology*, 5, (958), 1-13.
- Dunfield, K., Kuhlmeier, V. A., O'Connell, L., & Kelley, E. (2011). Examining the diversity of prosocial behavior: Helping, sharing, and comforting in infancy. *Infancy*, 16(3), 227-247.
- Durğun, B. (2010). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sancaktepe ilçesi örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Dworetzky, J. P. (1990-1996). *Indroduction to child devolopment*. Sixth Edition. New York: West Publishing Company.
- Eberly, M. B., & Montemayor, R. (1998). Doing good deeds: An examination of adolescent prosocial behavior in the context of parent-adolescent relationships. *Journal of Adolescent Research*, 13(4), 403-432.
- Eğitim Reformu Girişimi, (2023). Eğitim izleme raporu: 2016-2017. 12. 10.2023 tarihinde http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17_12.10.17.web-1.pdf adresinden erişildi.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 646-718), Hoboken, NJ: Wiley.
- Eisenberg, N., Shea, C. L., Carlo, G., & Knight, G. (1991). Empathy related responding and cognition: A “chicken and the egg” dilemma. In W.

- Kurtines, & J. Gewirtz (Eds.), Handbook of moral behavior and development: Vol. 2. Research (pp. 63– 88). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ekinci, Ö., & Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 3-14.
- Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985.
- Erçiçek, B. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Erçiçek, B., Günal, Y., & Ebru, Ü. N. A. Y. (2023). Kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 332-350.
- Ergin, N. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik mesleki yeterlilikleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ersanlı, K., & Doğru Çabuker, N. (2015). Diğerkâmlık ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 43-53.
- Finkel, E. J., & Baumeister, R. F. (Eds.). (2019). *Advanced social psychology: The state of the science*. Madison Avenue, New York, New York: Oxford University Press
- Finkelstein, M. A., Penner, L. A., & Brannick, M. T. (2005). Motive, role identity, and prosocial personality as predictors of volunteer activity. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 33(4), 403-418.
- Foster, K. R., Wenseleers, T., & Ratnieks, F. L. (2006). Kin selection is the key to altruism. *Trends in ecology & evolution*, 21(2), 57-60.

- Freud, S. (1933). *Psikanaliz Üzerine* (Baskı yılı: 2019 b.). (S. Karabulut, Dü., & E. Çaliner, Çev.) Olimpos Yayınları.
- Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1262-1282.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of teacher education*, 53(2), 106-116.
- Genç, G. F. (2021). *Annelerin prososyal davranışları ve tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Göksoy S. (2019). Vatandaşlık eğitimi mi? Çokkültürlülük ve kapsayıcı eğitimi mi? *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-7
- Gözcü-Yaprak, G. (2019). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançları ile empati eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gözün, Ö., & Yıkmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).
- Griese, E. R., & Buhs, E. S. (2014). Prosocial behavior as a protective factor for children's peer victimization. *Journal of youth and adolescence*, (43), 1052-1065.
- Grusec, J. E., Davidov, M., & Lundell, L. (2002). Prosocial and helping behavior. *Blackwell handbook of childhood social development*, 15, 457-474.

- Güler, E. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile tutumları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Güngör, A. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Toplumsal ve duygusal gelişim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güngör, A., Akyol, A. K., Subaşı, G., Ünver, G., & Koç, G. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Toplumsal ve duygusal gelişim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güler, E. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile tutumları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Hair, J.F., Black, W C., Babin, B J., ve Anderson, R.E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Haklı, Ş. (2002). Kötülük problemi, yaklaşımlar ve eleştiriler. *Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 1(2), 195-211.
- Harjusola-Webb, S., Hubbell, S. P., & Bedesem, P. (2012). Increasing prosocial behaviors of young children with disabilities in inclusive classrooms using a combination of peer-mediated intervention and social narratives. *Beyond Behavior*, 21(2), 29-36.
- Hastings, P. D., Utendale, W. T., & Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial development. *Handbook of socialization: Theory and research*, 638-664.

- Hay, D. F., Castle, J., Davies, L., Demetriou, H., & Stimson, C. A. (1999). Prosocial action in very early childhood. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40(6), 905-916.
- Hay, D. F., & Pawlby, S. (2003). Prosocial development in relation to children's and mothers' psychological problems. *Child Development*, 74(5), 1314-1327.
- Hinde, R. A., & Stevenson-Hinde, J. (1987). Interpersonal relationships and child development. *Developmental review*, 7(1), 1-21.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In *The development of prosocial behavior* (s. 281-313). Academic Press.
- Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (Ed.) (2007). The origins of empathic morality in toddlerhood. *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. (s. 132-145.) New York: The Guilford Press.
- Hogben, M., & Byrne, D. (1998). Using social learning theory to explain individual differences in human sexuality. *Journal of Sex Research*, 35(1), 58-71.
- Hornby, G. (2014). *Inclusive Special education: evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. New Zeland:Springer
- İra N., & Gör, D. (2018). Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, ISSN: 1300-7432, 7(2), 29-38.
- Jevtić, B. (2017). The attitude of teachers towards prosocial behaviour and academic achievement in Serbia. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(1), 34-53.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş* (12. bs.). İstanbul: Evrim Yayınevi.

- Kahraman, H., & Akgün, S. (2008). Empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(1), 15-24.
- Kahriman Pamuk, D., & Bal, M. (2019). Identifying preschool teachers' opinions on the language development process of children in inclusive education. *Journal of National Education*, 48, 737-754.
- Kalkan, S., Rakap S. (2019). Kapsayıcı eğitim ve ekip çalışması/iş birliği. H. Gürgür, & S. Rakap içinde, *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme*. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi. 297 s.
- Kalkan, S. (2019). Kapsayıcı eğitim ve ekip çalışması/iş birliği. H. Gürgür ve S. Rakap. *Kapsayıcı Eğitim: Özel Eğitimde Bütünleştirme*, 83-105.
- Karadağ, E., & Mutaftçılar, İ. (2009). Prososyal davranış ekseninde özgecilik üzerine teorik bir çözümleme. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, (8), 41-69.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler* (37. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Karylowski, J. (1982). Two types of altruistic behavior: Doing good to feel good or to make the other feel good. In *Cooperation and helping behavior* (s. 397-413). New York: Academic Press. (cıkarmayabilirsin.
- Karkaç, N. N., (2013). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin çalıştıkları engel türüne ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kasapoğlu, A. (2006). Empati ve Sempatı Olgusuna Vurgu Yapan Bazı Ayetler. *Bilimname*, 1, 33-61.

- Kazu, H., & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1336-1368.
- Kesicioğlu, O. S., & Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44-56.
- Kılıç, K. M., & Aytar, F. A. G. (2017). Erken çocuklukta sosyal becerilere sosyal beceri eğitiminin etkisi, sosyal becerilerle mizaç arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(191).
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16(86), 45-50.
- Kırılmaz, M. C., & Öntaş, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 17(1).
- Kim, H.Y. (2016). Statistical notes for clinical researchers: Sample size calculation 3. Comparison of several means using one-way ANOVA. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 41(3), 231-234.
- Kitcher, P. (1998). Psychological altruism, evolutionary origins, and moral rules. *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, 89(2/3), 283-316.
- Kozikoğlu, İ., & Yıldırımoglu, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 226-244.

- Kraska, J., & Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 228-246.
- Kula, S. S. (2020). Güncel bir kavram olarak kapsayıcı eğitime öğretmen adaylarının bakış açısı. In *VII. th International Eurasian Educational Research Congress. Conference Proceedings* (pp. 770-784).
- Kumru, A., & Edwards, C. P. (2003). Gender and adolescent prosocial behavior within the Turkish family. In *Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL.*
- Laible, D., Carlo, G., Torquati, J., & Ontai, L. (2004). Children's perceptions of family relationships as assessed in a doll story completion task: Links to parenting, social competence, and externalizing behavior. *Social Development*, 13(4), 551-569.
- Lakens D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in psychology*, 4, 863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>
- Leeds, R. (1963). Altruism and the norm of giving. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 9(3), 229-240.
- Lewis, M. B. E. (2014). Parents as recipients of adolescent prosocial behavior. *Prosocial development: A multidimensional approach*, 305-326.
- Longobardi, C., Settanni, M., Lin, S., & Fabris, M. A. (2021). Student–teacher relationship quality and prosocial behaviour: The mediating role of academic achievement and a positive attitude towards school. *British Journal of Educational Psychology*, 91(2), 547-562.
- Mağden, D., & Aslan, D. (2005). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Beş-Altı Yaş Grubu Çocukların Prososyal Davranışlarının Resimli Çocuk Kitapları ile Desteklenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 2.

- Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44.
- McGinley, M. & Carlo, G. (2007). Two sides of the same coin? The relations between prosocial and physically aggressive behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(3), 337-349.
- McLeod, S. (2017). Id, Ego and Superego. *Simply Psychology*. Erişim adresi: <https://www.simplypsychology.org/psyche.html> 10.09.2021 tarihinde erişim sağlandı.
- Morgan, H. (2011). Early childhood education: History, theory, and practice. Rowman & Littlefield Publishers.
- Mugambi, M. M. (2017). Approaches to inclusive education and implications for curriculum theory and practice. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 10(4), 92-106.
- Muuss, R.E. (1996). Theories of Adolescence. New York: McGraw-Hill. Çıkarılabilir
- Nantel-Vivier, A. (2010). Patterns and correlates of prosocial behaviour development. Montreal: McGill University.
- Nelson, L., & Madsen, M. C. (1969). Cooperation and competition in four-year-olds as a function of reward contingency and subculture. *Developmental Psychology*, 1(4), 340.
- Nwoko, J. C., Crowe, M. J., Malau-Aduli, A. E., & Malau-Aduli, B. S. (2022). Exploring private school teachers' perspectives on inclusive education: a case study. *International Journal of Inclusive Education*, 26(1), 77-92.
- Oktaç, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon.

- Omoto, A. M., & Snyder, M. (1995). Sustained helping without obligation: motivation, longevity of service, and perceived attitude change among AIDS volunteers. *Journal of personality and social psychology*, 68(4), 671.
- Onay, İ., Egüz, Ş., & Ünal, A. (2015). Öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(40).
- Osborne, R. (1997). *Herkes için felsefe descartes*. İ. Şener (çev.), İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Önal, F. (2018). *Okul öncesi eğitimde sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan çocukların prososyal davranışlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Önder, A. (2016). Yaşayarak öğrenme için eğitici drama. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Özaydınlık, K. B. (2019). Kapsayıcı eğitime giriş. *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim*. (s. 2-44) içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özbek, M. (2005). İnsan ilişkilerinde empatinin yeri ve önemi. *In Journal of Social Policy Conferences* (49).
- Özdemir, Z. (2010). *Lise öğrencilerinin prososyal davranışlarının; Mizah, öfke ve utangaçlık düzeylerine göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özer, G. (2016). *Empati eğitim programının anaokulu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özgüven, İ. E. (2001). *Ailede iletişim ve yaşam*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özkan, B. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin empati düzeylerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 30 (1), 509-514.

- Öztürk, M., Cengiz-Tepetaş, Ş, G., Köksal, H. ve İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: MEB
- Öztürk, M., & Derin, S. (2021). Öğrenmede evrensel tasarım kapsayıcı eğitimi sağlamada kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve. S. Demir-Başaran (Ed.), *Kapsayıcı eğitim içinde* (ss. 1-36). Pegem Akademi. Bul
- Padilla-Walker, L. M., & Christensen, K. J. (2011). Empathy and self-regulation as mediators between parenting and adolescents' prosocial behavior toward strangers, friends, and family. *Journal of Research on Adolescence*, 21(3), 545-551.
- Palta, A., Selçuk, G., & Djibril, M. B. (2018). An Investigation of the Attitudes and Opinions of Students about Altruism. *Educational Sciences Research in the Globalizing World*, 466.
- Pastorelli, C., Lansford, J. E., Luengo Kanacri, B. P., Malone, P. S., Di Giunta, L., Bacchini, D., ... & Sorbring, E. (2016). Positive parenting and children's prosocial behavior in eight countries. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 57(7), 824-834.
- Pavenkov, O., Pavenkov, V., & Rubtcova, M. (2015). The altruistic behavior: characteristic of future teachers of inclusive education in Russia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 10-15.
- Penner, L. A. (2002). Dispositional and organizational influences on sustained volunteerism: An interactionist perspective. *Journal of social issues*, 58(3), 447-467.
- Penner, L., Brannick, M. T., Webb, S., & Connell, P. (2005). Effects on volunteering of the September 11, 2001, attacks: An archival analysis 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 35(7), 1333-1360.
- Penner, L. A., Fritzsche, B. A., Craiger, J. P., & Friefeld, T. S. (1995). Measuring the prosocial personality. In J. Butcher & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in*

Personality Assessment (Vol. 10, pp. 147–163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Kaynakta yok.

Penner, L. A., Craiger, J. P., Fritzsche, B. A., & Freifeld, T. S. (2014). Measuring the prosocial personality. In *Advances in personality assessment* (pp. 147-164). Psychology Press.

Pettygrove, D. M., Hammond, S. I., Karahuta, E. L., Waugh, W. E., & Brownell, C. A. (2013). From cleaning up to helping out: Parental socialization and children's early prosocial behavior. *Infant Behavior and Development*, 36(4), 843-846.

Pijl, S. J., Meijer, C. J., & Hegarty, S. (Eds.). (1997). Inclusive education: A global agenda. Psychology Press.

Pizarro, J., Guerrero, E., & Galindo, P. L. (2002). Multiple comparison procedures applied to model selection. *Neurocomputing*, 48(1-4), 155-173.
[https://doi.org/10.1016/S0925-2312\(01\)00653-1](https://doi.org/10.1016/S0925-2312(01)00653-1)

Polat, M. (2020). Türkiye’deki araştırmalar bağlamında kapsayıcı eğitim ve okul yönetimi. *Research in Education and Social Sciences*, 323.

Porakari, J., Sevala, B., Miniti, P., Saemane, G., Sharma, U., & Forlin, C. (2015). Solomon Islands school leaders readiness for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 863-874.

Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C., Barrett, D., Darby, J., King, R., Pickett, M. & Smith, J. (1976). Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. *Child Development*, 47(1), 118–125.

Rakap, S., & Kalkan, S. (2021). Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme. H. Gürgür & S. Rakap (Ed.), *Türkiye’de kapsayıcı eğitime yönelik araştırmalar* (s.271-291) içinde. Pegem Akademi.

- Richardson-Gibbs, A. M. ve Klein, M.D. (2014). *Making preschool inclusion work strategies for supporting children, teachers, and programs*. USA: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Roth-Hanania, R., Davidov, M., & Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. *Infant Behavior and Development*, 34(3), 447-458.
- Sağlam, F. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerinde bilgi teknolojisi kaynaklarından yararlanma öz-yeterlikleri ve etki algılarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Sahillioğlu, D. E. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin algıları: Bir metafor analizi çalışması. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(1), 24-41.
- Sakız, H. (2021). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim*. Ankara: Nobel Akademi.
- Sakız, H. (2015). *Investigating disability inclusion in Turkey: An exploratory case study*. The University of Manchester, United Kingdom.
- Salıktutluk, Y. Z. (2017). *Çocukların prososyal davranışlarının ebeveynlerin prososyal davranışları ve sevmeye eğilimleriyle ilişkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- San-Bayhan, P., & Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sanson, A., Smart, D. & Oberklaid, F. (2000). Pathways from infancy to adolescence. Australian temperament project, 1983-2000. *Melbourne: Australian Institute of Family Studies*.

- Saygılı, G., Kırıktas, Ö. G. H., & Gülsoy, A. G. H. (2015). Bazı değişkenlere göre öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1), 73-82.
- Şengöz, E. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin sınıf yönetimi strateji tercihleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) KTO Karatay Üniversitesi, Konya.
- Şengöz, E., Soydan, S.B., & Saltalı, N. D. (2022). Temel eğitim öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin yordayıcısı olarak eleştirel çokkültürlü eğitim özyeterlilikleri. *The Journal of Academic Social Science*, 127(127), 244-265. DOI : [10.29228/ASOS.55051](https://doi.org/10.29228/ASOS.55051)
- Şentürk, İ., & Bakanay, Ç. D. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının empati yönelimleri ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(2), 112-125.
- Sert-Ağır, M. (2017). Sınıf içi sosyal uyum davranışlarına yönelik, prososyal davranışların kazanımına ilişkin grup rehberliği örneği. *İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 1-32.
- Serttaş, Ö. (2019). *Okul ikliminin yordayıcısı olarak öğrencilerin prososyal davranışları ve öğrenci bağlılığı: Lise öğrencileri üzerine yapılan bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Sijuola, R., & Davidova, J. (2022). Challenges of Implementing Inclusive Education: Evidence from Selected Developing Countries. *Rural environment. Education. Personality*, 15, 140-147.
- Simon, C., Echeita, G., Sandoval, M., & Lopez, M. (2010). The inclusive educational process of students with visual impairments in Spain: An analysis from the perspective of organizations. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(9), 565-570.

- Soper, D.S. (2021). *A-priori Sample Size Calculator for Multiple Regression [Software]*. Erişim adresi: <https://www.danielsoper.com/statcalc> 21.12.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Söğüt, D. A., & Deniz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 423-443.
- Staub, E. (2003). *The psychology of good and evil: Why children, adults, and groups help and harm others*. Cambridge University Press.
- Statstutor, (2023). *Pearson's correlation*. 17.12.2023 tarihinde <http://www.statstutor.ac.uk/resources/uploaded/pearsons.pdf> adresinden erişildi.
- Stegemann, K. C., & Jaciw, A. P. (2018). Making it logical: Implementation of inclusive education using a logic model framework. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 16(1), 3-18.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education, Where there are few resources*. Oslo, The Atlas Alliance Publ.
- Şahinoğlu, N. (2010). *Tükenmişlik sendromu ile mizaç ve karakter boyutları arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, Ü. & Kılcan, B. (2023). Investigation of social studies teachers' attitudes and self efficacy towards inclusive education and their perceptions of classroom practices. *International Innovative Education Researcher*, 3(2), 192-213.

- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New York: Harper Collins
- Taneri, P. O. (2019). *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taneri, P. O., Altunoğlu, A., Sarı, M., Turhan Türkkkan, B., Baykara Özaydınlık, K., Atmacaoğlu, H., Uğur, H. & Mastar Akduman, N. (2019). Kapsayıcı eğitimin hedefleri içeriği ve uygulamaya yansımaları. IN: *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim*.
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?. *International journal of inclusive education*, 16(1), 39-56.
- Tekin, F. N. (2019). *Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ile prososyal davranış arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Thomas, G. C., Batson, C. D., & Coke, J. S. (1981). Do good samaritans discourage helpfulness? Self-perceived altruism after exposure to highly helpful others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), 194.
- Thompson, K. L., & Gullone, E. (2003). Promotion of empathy and prosocial behaviour in children through humane education. *Australian Psychologist*, 38(3), 175-182.
- Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed ability classrooms. (2nd ed.). USA, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Eidson, C. C. (2003). Differentiation in Practice (Grades 5–9). *Cell*, 505, 450-5472.

- Trawick-Swith, J. (2013). Development in early childhood [a multicultural perspective]. *Social and emotional development in infancy* (Ö. Özgün, Trans.), 168-195.
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.
- Türkmen, S. (2018). *Okul öncesi eğitim alan 48-60 aylık çocukların zekâ alanlarıyla prososyal davranışları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. 01.10.2023 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427?posInSet=1&queryId=4d873c1e-3129-4853-b7fc-ca2be4e96ab5>, adresinden erişildi.
- UNESCO. (2001). *The open file on inclusive education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 12.08.2023 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849> adresinden erişildi.
- Uruk Ö. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin uygulanmasına ilişkin öz yeterlilik algıları ve tutumları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Ünal, F. (2007). Çocuklarda empatinin gelişimi: Empatinin gelişiminde anne-baba tutumlarının etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, (36)176, 134-148.
- Vakfı, T. O. (2010). *Türkiye'de otizm spektrum bozuklukları ve özel eğitim raporu*. İstanbul: Tohum Otizm Vakfı.

- Yağmurlu, B., & Candan Kodalak, A. (2009). *Ebeveynlik ve okul öncesi dönemde çocuğun sosyal gelişimi*. İstanbul.
- Yağmurlu, B., Sanson, A., & Köymen, S. B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 1-20.
- Yavaşlar, Y. (2016). *Empathy skills in middle childhood: the role of child's temperament, parenting practices, and mother's empathy*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yavuzer, H. (2007). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D. (2021). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi oluş ve yaşamda anlamın yordayıcısı olarak prososyal davranışlar*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, E. (2021). *Yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliliklerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental psychology*, 28(1), 126.
- Wispé, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of personality and social psychology*, 50(2), 314.

EKLER

Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği, Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları Ölçeği ve Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği İzin Yazısı

EK 1: Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği Kullanım İzni

Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Tutum, Özyeterlik & Sınıf İçi Uygulama Ölçekleri kullanım izni ➡



Ece Özden

19 Nisan Pzt 07:39 (6 gün önce)



Sayın Ünal ŞİMŞEK hocam merhaba. Ben Trakya Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Ece ÖZDEN. Bu dönem tez d...



Ünal Şimşek

19 Nisan Pzt 10:34 (6 gün önce)



Alıcı: ben

Merhabalar Ece Hanım

Öçekleri kulanmanızda herhangi bir sakınca yoktur. Ayrıca konuya ilişkin makalelerim var onları da kullanabiirsiniz. Sizlere kolaylıklar diliyorum. İyi çalışmalar

Dr. Ünal Şimşek

Aksaray Üniversitesi

19 Nis 2021 Pzt 07:39 tarihinde Ece Özden

şunu yazdı:

...



Ek 2: Yetişkin Prososyallik Ölçeği İzni

T. C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi ABD.

12.04.2021

Sayın Ece ÖZDEN,

tarafımızdan Türkçe'ye uyarlanmış "Yetişkin Prososyallik Ölçeği"nin Türkçe versiyonunun, ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla çalışmanızda kullanmanız uygun bulunmuştur. Adı geçen ölçek sadece belirtilen çalışmada kullanılabilir, başka bir çalışmada kullanılamaz ve başkalarına verilemez. Çalışma içerisinde maddeler yayınlanmamalıdır. Çalışmanın tamamlanıp yayına dönüştürülmesinden sonra bir örneğinin tarafıma gönderilmesi gerekmektedir. Bu koşullar doğrultusunda izin verilmektedir.

Dr. Burcu BAĞCI ÇETİN
Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR
Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi ABD.

Yetişkin Prososyallik Ölçeği'nin Türkçe versiyonu "Okul Öncesi Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarıyla Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli çalışma dışında başka bir araştırmada, izin alınmadan kullanılmayacak, tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

Ece ÖZDEN
Trakya Üniversitesi

Yetişkin Prososyallik Ölçeği İzni

Gelen Kutusu



Ece Özden

12 Nisan Pzt 12:24 (13 gün önce)



Sayın Burcu BAĞCI hocam merhaba. Ben Trakya Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Ece ÖZDEN. Bu dönem tez d...



Burcu BAĞCI ÇETİN

12 Nisan Pzt 13:21 (13 gün önce)



Alıcı: ben

Merhaba, ekte yer alan izin belgesini tarafıma mail olarak göndermeniz yeterli olacaktır, iyi çalışmalar.

Gönderen: Ece Özden

Gönderildi: 12 Nisan 2021 Pazartesi 12:24

Kime:

Konu: Yetişkin Prososyallik Ölçeği İzni

EK 3: MEB Araştırma İzin Belgesi

	T.C. İZMİR VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü			
Sayı : E-12018877-604.01.02-25957017 Konu : Araştırma İzni - Ece ÖZDEN	03/06/2021			
VALİLİK MAKAMINA				
İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2). b) Trakya Üniversitesi Rektörlüğünün 04.05.2021 tarihli ve 54298 sayılı yazısı.				
Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ece ÖZDEN' in, "Okul Öncesi Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Prososyal Davranışları Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı ekli listede belirtilen okullarda uygulama isteği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir. Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, Müdürlüğümüze bağlı ekli listede belirtilen okullarda 2020-2021 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarınızda da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.				
Dr. Ömer YAHŞİ Millî Eğitim Müdürü				
OLUR Hüseyin KARAMEŞE Vali a. Vali Yardımcısı				
Ek: 1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa) 2-Anket Formları (9 Sayfa)				
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;"> Adres : Fevzi Paşa mh. 452 sk. no:15 kat:1 / İZMİR Tel: 0 (232) 288 36 31 E-Posta: strateji05@izmir.gov.tr Kayıt Adresi : izmir01.kayit </td> <td style="width: 50%;"> Belge Doğrulama Adresi : https://www.nakiz.gov.tr/nab-ehys Bilgi için: Dada ALP Bilgiye İşletmecisi Uyru : Bilgiye İşletmecisi İnternet Adresi: https://www.nakiz.gov.tr/nab-ehys Faks: 2322801547 </td> </tr> </table> Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://www.nakiz.gov.tr/nab-ehys 5885-2728-3437-2995-1684 İmza ile onay edilebilir.			Adres : Fevzi Paşa mh. 452 sk. no:15 kat:1 / İZMİR Tel: 0 (232) 288 36 31 E-Posta: strateji05@izmir.gov.tr Kayıt Adresi : izmir01.kayit	Belge Doğrulama Adresi : https://www.nakiz.gov.tr/nab-ehys Bilgi için: Dada ALP Bilgiye İşletmecisi Uyru : Bilgiye İşletmecisi İnternet Adresi: https://www.nakiz.gov.tr/nab-ehys Faks: 2322801547
Adres : Fevzi Paşa mh. 452 sk. no:15 kat:1 / İZMİR Tel: 0 (232) 288 36 31 E-Posta: strateji05@izmir.gov.tr Kayıt Adresi : izmir01.kayit	Belge Doğrulama Adresi : https://www.nakiz.gov.tr/nab-ehys Bilgi için: Dada ALP Bilgiye İşletmecisi Uyru : Bilgiye İşletmecisi İnternet Adresi: https://www.nakiz.gov.tr/nab-ehys Faks: 2322801547			

EK 4: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih Sayısı: 27.05.2021-62163



T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-29563864-050.04.04-62163
Konu : Kararlar

27.05.2021

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Yakup BURAK

Danışmanlığını yaptığınız, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tercihli Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ece ÖZDEN'in araştırması ile ilgili yapmış olduğunuz başvuru, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 26.05.2021 tarihli toplantısında alınan 05/43 numaralı karar ile uygun görülmüştür.
Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Ek: Etik Kurul Kararı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Bölge Değerlendirme Kodu : 700010001127 Pın Kodu : 70012

Adres : Trakya Üniversitesi, Edirne İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 26100 Edirne

Tel/Faks : 2842214004 Faks : 2842214200

e/Posta: iletisim@trakya.edu.tr Web: http://www.trakya.edu.tr/

Kayıt Adresi : iletisim@trakya.edu.tr

Bölge Takip Adresi : <https://www.trakya.gov.tr/iletisim/iletisim-iletisim>

Bölge tipi : Gıda (Gıda, Et, Balık)

Ünvan : İktisadi



Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

Ek 5: Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğretmenler,

Elinizdeki bilgi formu, okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının prososyal davranışları açısından incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. **Kapsayıcı eğitim, dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri eğitim ortamına dahil etmeyi amaçlayan bir eğitim anlayışıdır. Türkiye’de dezavantajlı grupta yer alan öğrenciler; a) Kız çocuklar b) Engelli çocuklar c) Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar d) Çalışan çocuklar e) Yerinden edilmiş (mülteci-sığınmacı) çocuklar g) Yoksul ailelerin çocukları şeklinde gruplandırılmıştır.**

Araştırma sonuçlarının doğruluğu ve güvenilirliği açısından vereceğiniz bilgiler bizim için oldukça önemlidir. Bununla birlikte bu araştırma formlarından elde edilecek bilgiler sadece bilimsel çalışma için kullanılacaktır. Lütfen her madde için size en uygun seçeneği işaretleyiniz.

Katkılarınızda dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Ece ÖZDEN

*Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi*

Cinsiyetiniz:

Kadın ()

Erkek ()

Yaşınız:.....

Medeni Durumunuz:

Evli ()

Bekar ()

Çalıştığınız Kurum:

Resmi ()

Özel ()

Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?

Kazandığınız en yüksek derece nedir?

Önlisans ()

Lisans ()

Yüksek Lisans ()

Doktora ()

Ailenizde veya yakın çevrenizde kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan birey var mı?

Evet ()

Hayır ()

Cevabınız “EVET” ise lütfen yakınlık derecenizi belirtiniz.

Özel eğitim sertifikanız var mı?

Evet ()

Hayır ()

Kapsayıcı eğitim alanında özel eğitim aldım.

Evet ()

Hayır ()

Cevabınız “EVET” ise ne tür bir eğitim aldınız? Uyanların tümünü işaretleyiniz.

1.	☐	Hizmet İçi Eğitim	4.	☐	Ülke Çapında Eğitim	7.	☐	Konferans	9.	☐	Video Eğitimi
2.	☐	Konu ile İlgili Kitapları Okudum	5.	☐	İnternetteki Bilgiler	8.	☐	Akran Danışmanlığı	10.	☐	Gözlemler
3.	☐	Özel Danışmanlık	6.	☐	Konu ile ilgili Yapılan Araştırmaları Okudum				11.	☐	Diğer (lütfen açıklayınız)

Daha önce kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katıldım.

Evet ()

Hayır ()

Daha önce sınıfta dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenci/ler oldu.

Evet ()

Hayır ()

Okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi nedir?

Düşük Gelirli ()

Orta Gelirli ()

Yüksek Gelirli ()

Bu ankette değinilen konuları tartışmak üzere oluşturulacak bir odak grup görüşmesinde yer almak ister misiniz?

Evet ()

Hayır ()

Cevabınız “EVET” ise lütfen e-posta adresinizi yazınız.

Ek 6: Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği

Faktörler	No	Maddeler	(5) Kesinlikle katılıyorum	(4) Katılıyorum	(3) Kararsızım	(2) Katılmıyorum	(1) Kesinlikle katılmıyorum
Kapsayıcı Eğitime İlişkin Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	1						
	2						
	3	Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda endişeli olduğunu düşünürüm.					
	4	Sınıfta dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere olumsuz davranış sergilenmesi hoşuma gitmez.					
	5	Birleşmiş Milletlerin eğitim hedefleri arasında kapsayıcı eğitimin de yer almasını desteklerim.					
	6						
	7						
	8						
	9						
	10	Kapsayıcı eğitimi hedefleyen öğretmenlerin etkinliklerine diğer paydaşların saygı göstermesinin amaca katkı sağlayacağını düşünüyorum.					
	11						
	12	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınıftan dışlanmaması için ortak görüş oluşturulmasını önemsiyorum.					
	13						
	14						
	15	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin okullarda dışlandığını düşünüyorum.					
Kapsayıcı Eğitime İlişkin Artırılması Gerekliliği	16						
	17	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere öğretmenlik yapmaktan keyif alırım.					
	18						
	19						
	20	Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ön yargılı yaklaşmasını doğru bulmuyorum.					
	21						
	22	Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında etkinlik temelli öğretimin etkili olacağını düşünürüm.					

Ek 7: Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları Ölçeği

Faktörler	No	Maddeler	(5) Kesinlikle katılıyorum	(4) Katılıyorum	(3) Kararsızım	(2) Katılmıyorum	(1) Kesinlikle katılmıyorum
<i>Kapsayıcı Eğitimde Doğru Planlama Yapmanın Önemi</i>	1						
	2						
	3	Kapsayıcı eğitim uygulamalarını gerçekleştirirken öğrenciler arasında ayırtırmaya gitmem.					
	4						
	5						
	6						
	7	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri eğitsel gelişimlerini izleyerek değerlendirebilirim.					
	8						
	9	Öğretim sürecini okuldaki destek birimleriyle iş birliği içerisinde önceden planlayabilirim.					
	10						
	11	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin zayıf yönlerini geliştirici etkinlikler düzenleyebilirim.					
	12						
	13	Öğretimi birden fazla duyuya hitap edecek şekilde planlayıp sunabilirim.					
<i>Kapsayıcı Eğitimde Sorumluluk Alabilme Gerekliliği</i>	14						
	15	Kapsayıcı eğitimi geliştirecek projelerde görev alabilirim.					
	16						
	17	Dezavantajlı grupta yer alan öğrencilere derste uygun araç, gereç ve materyaller hazırlayabilirim.					
	18	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere öğretim desteği sağlayabilirim.					
	19						
	20						
<i>Kapsayıcı Eğitimde Kişisel Donanıma Dövülen Endişe</i>	21						
	22	Sınıftaki dezavantajlı grupta yer alan öğrencilere mesleki anlamda rehberlik yapmakta zorlanırım.					
	23						
	24						
	25	Farklılıklara saygı hususunda öğrencilerime rol model olamayabilirim.					
	26						
	27						

Ek 8: Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği

Faktörler	Madde No	Maddeler	(5) Kesinlikle katılıyorum	(4) Katılıyorum	(3) Kararsızım	(2) Katılmıyorum	(1) Kesinlikle katılmıyorum
Kapsayıcı Eğitimde Ortak Sınıf İklimi Oluşturma Gerekliği	1	Sınıfta hassas grupların olduğunu düşünerek vereceğim örneklerde seçici davranırım.					
	2	Sınıftaki bütün öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerini alırım.					
	3						
	4	Kapsayıcı eğitime yönlendirici faaliyetler yaparak öğrencilere tartışma ortamı sağlarım.					
	5						
	6	İşlenen konular için her zaman kapsayıcı eğitimle örtüşecek bakış geliştiririm.					
	7						
	8						
	9						
	10	Derslerde öğrencilerle farklılıklarımız üzerine konuşup tartışırım.					
	11						
	12	Sınıf oturma planını öğrencilerin birbirlerini görebilecekleri şekilde yaparım.					
	13						
	14	Konuları dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin seviyelerine göre küçük parçalar halinde anlatırım.					
	15						
	16	Dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri dikkate alarak derste konuları olabildiğince somutlaştırırım.					
	17						
	18	Öğrenme gerçekleştikten sonra öğrencilere öğrendiklerini farklı ortamlarda uygulama fırsatları sunarım.					
	19						
	20	Dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri dikkate alarak sınavları hazırlarım.					
	21	Dezavantajlı grupta yer alan öğrencileri dikkate alarak sınav sonunda öğrencilere sıklıkla dönüt veririm.					
	22						

Ek 9: Yetişkin Prososyallik Ölçeği

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi ABD.

12.04.2021

Sayın Ece ÖZDEN,
 tarafımızdan Türkçe’ ye uyarlanmış “Yetişkin Prososyallik Ölçeği” nin Türkçe versiyonunun, ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla çalışmanızda kullanmanız uygun bulunmuştur. Adı geçen ölçek sadece belirtilen çalışmada kullanılabilir, başka bir çalışmada kullanılamaz ve başkalarına verilemez. Çalışma içerisinde maddeler yayınlanmamalıdır. Çalışmanın tamamlanıp yayına dönüştürülmesinden sonra bir örneğinin tarafıma gönderilmesi gerekmektedir. Bu koşullar doğrultusunda izin verilmektedir.

Dr. Burcu BAĞCI ÇETİN
 Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR
 Adnan Menderes Üniversitesi
 Eğitim Fakültesi
 Okul Öncesi Eğitimi ABD.

Yetişkin Prososyallik Ölçeği’ nin Türkçe versiyonu “Okul Öncesi Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarıyla Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışma dışında başka bir araştırmada, izin alınmadan kullanılmayacak, tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

Ece ÖZDEN
 Trakya Üniversitesi