



**ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYOEKONOMİK VE KÜLTÜREL
PROFİLLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Elif ÇOKSÖYLER

Eskişehir 2024

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYOEKONOMİK VE KÜLTÜREL
PROFİLLERİ**

Elif ÇOKSÖYLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Derya ATIK KARA

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temmuz 2024

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYOEKONOMİK ve KÜLTÜREL PROFİLLERİ

Elif ÇOKSÖYLER

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temmuz 2024

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Derya ATİK KARA

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının sosyoekonomik ve kültürel profillerini incelemektir. Bu amaca ulaşmak için nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırma kapsamında geliştirilen *Öğretmen Adaylarının Sosyoekonomik ve Kültürel Profilleri Anketi* kullanılmıştır. Orantılı tabakalı örnekleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, araştırmanın katılımcıları 2023-2024 akademik yılı güz döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 1072 öğretmen adayından oluşmaktadır. Basılı anketler kullanılarak toplanan verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının yaklaşık %20’lik bir kesiminin ekonomik sorunlar yaşadığı, %13’e yakınının ise ekonomik nedenlerle eğitimini terk etme tehlikesi altında olduğu görülmüştür. Araştırmada adayların %25-%35’lik bir kesiminin ekonomik durumunun eğitim harcamalarını, eğitim fırsatlarına ulaşmalarını, sosyalleşmelerini ve kültürel gelişimlerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, çalışmada öğretmen adaylarının çoğunluğunun kadın olduğu; uyruk, etnik köken ve dini inançlar söz konusu olduğunda ise bazı grupların baskın olduğu görülmüştür. Buna ek olarak araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ailelerine kıyasla kültürel gelişimlerini destekleyici nitelikteki etkinlikleri daha çok gerçekleştirdiği; ancak öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının bu etkinlikleri gerçekleştirdiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının arkadaş çevresinin çoğunlukla adayların kültürel gelişimini desteklediği ve sosyal çevresinin (aile, arkadaşlar, hocalar vb.) adayların eğitim ve özel hayatına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen profilleri, Ekonomik özellikler, Kültürel özellikler, Toplumsal eşitsizlik, Toplumsal yeniden üretim

ABSTRACT

THE SOCIO-ECONOMIC AND CULTURAL PROFILES OF PRE-SERVICE TEACHERS

Elif ÇOKSÖYLER

Program in Curriculum Development and Instruction

Department of Educational Sciences

Anadolu University Graduate School, June 2024

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Derya ATİK KARA

The aim of this research was to reveal the socio-economic and cultural profiles of pre-service teachers. To achieve this aim, cross-sectional survey design was used. The data collection tool was *The Socio-Economic and Cultural Profiles of Pre-Service Teachers Questionnaire* developed within the scope of the research. The participants were 1072 pre-service teachers studying at Anadolu University Faculty of Education in the fall semester of the 2023-2024 academic year. Data were analyzed using descriptive statistics and cross-tabs. The results of the research show that 20% of pre-service teachers experience economic difficulties. Furthermore, nearly 13% of them are at risk of dropping out of university due to economic reasons. The economic status of 25%-35% of the teacher candidates also affects negatively their educational expenditures, access to educational opportunities, socialization, and cultural development. In addition, it was observed that the majority of pre-service teachers were women, and when it came to nationality, ethnicity, and religious beliefs some groups were dominant. It was also seen that pre-service teachers carried out activities that supported their cultural development more than their families, but only about half of the pre-service teachers performed these activities. It has been concluded that the friends of the teacher candidates mostly support the cultural development of the candidates, and the social environment (family, friends, teachers, etc.) contributes to the education and private life of the candidates.

Keywords: Learner profiles, Economic characteristics, Cultural characteristics, Social inequalities, Social reproduction

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimin başından itibaren alanın en çok ilgimi çeken konularını ve dolayısıyla da kendimi keşfetmemi mümkün kılan, benim üzerimde ve bu araştırmanın her aşamasında çok büyük emeği olan, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli hocam, tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Derya ATİK KARA'ya teşekkürlerimi borç bilirim.

Yüksek lisansta dersine katılma ayrıcalığı bulduğum, tez jürimde yer alan Prof. Dr. Adile Aşkın KURT'a mesleki gelişimime ve bu araştırmaya yaptığı değerli katkılardan dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez jürimde yer alarak araştırmaya değerli katkılarını sunan, yapıcı eleştirileriyle araştırmaya bakış açımı genişleten Doç. Dr. Onur ERGÜNAY'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Uzman görüşleriyle araştırmanın veri toplama aracının geliştirilmesini mümkün kılan alan uzmanlarına, veri toplama sürecinin özveriyle gerçekleşmesini sağlayan Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin tüm öğretim elemanlarına çok teşekkür ederim. Sabırla, dürüst ve samimi bir şekilde anketi yanıtlayan, araştırmanın katılımcılarını oluşturan öğretmen adaylarına en içten teşekkürlerimi sunarım.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Programında derslerine katılma fırsatına eriştiğim, büyük bir özveri ile öğrencilerinin mesleki gelişimi destekleyen tüm hocalarıma vermiş oldukları emekler için minnettarım.

Her daim bana inanan, korkularımın üstüne gitmem için beni cesaretlendiren ve hiçbir zaman desteğini benden esirgemeyen, çalışkanlığıyla bana örnek olan Volkan Mustafa AKBULUT'a çok teşekkür ederim. Manevi olarak bana güç veren, aramızdan çok erken ayrılan kedimiz Saruman'a bizlere yaşattığı her an için minnettarım.

Bu süreçte desteklerini her zaman üzerimde hissettiğim arkadaşlarım Sevda Evci ÖNER ve Oğuzcan ÖNER'e çok teşekkür ederim.

Maddi ve manevi destekleriyle eğitim hayatım boyunca beni destekleyen, aldığım kararlarda hep yanımda olan annem Ferah ÇALIŞKAN'a, babam İsmail ÇOKSÖYLER'e, biricik kardeşim Efe ÇOKSÖYLER'e ve tüm aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın sosyoekonomik ve kültürel eşitsizlikler nedeniyle zorluklar yaşayan öğretmen adaylarını güçlendirmeye yönelik çalışmalara katkı sağlamasını dilerim.

Elif ÇOKSÖYLER

Eskişehir, 2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Elif ÇOKSÖYLER

12/06/2024

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
GÖRSELLER DİZİNİ.....	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xviii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.1.1. Toplumsal tabakalaşma ve eşitsizlik	3
1.1.2. Toplumsal eşitsizliklerin günümüzdeki durumu.....	9
1.1.3. Eleştirel pedagoji perspektifinden toplumsal eşitsizlik ve eğitim ilişkisi.....	10
1.2. Öğretmen Adaylarının Sosyoekonomik ve Kültürel Profilleri.....	12
1.3. Araştırmanın Amacı.....	17
1.4. Araştırmanın Önemi.....	18

	<u>Sayfa</u>
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	18
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	19
1.7. Tanımlar.....	19
2. YÖNTEM.....	20
2.1. Araştırma Deseni.....	20
2.2. Evren ve Örneklem.....	20
2.3. Veri Toplama Aracı.....	22
2.3.1. Veri toplama aracının hazırlanması.....	23
2.3.1.1. Anket taslağının oluşturulması	23
2.3.1.2. Uzman görüşlerine başvurulması.....	23
2.3.1.3. Pilot uygulamaların gerçekleştirilmesi.....	24
2.3.2. Öğretmen adaylarının sosyoekonomik ve kültürel profilleri anketinin özellikleri.....	25
2.3.2.1. Çoktan seçmeli sorular.....	25
2.3.2.2. Derecelendirme soruları.....	26
2.3.2.3. Boşluk doldurma soruları.....	26
2.3.2.4. Sıralama sorusu.....	26
2.3.3 Veri toplama aracının geçerliği ve güvenirliği.....	27
2.4. Verilerin Toplanması.....	28
2.5. Verilerin Analiz Edilmesi.....	29

	<u>Sayfa</u>
2.6. Etik Önlemler.....	30
3. BULGULAR.....	32
3.1. Öğretmen Adaylarının Yaş ve Cinsiyet Dağılımları.....	32
3.1.1. Yaş.....	32
3.1.2. Cinsiyet.....	33
3.2. Öğretmen Adaylarının Sosyoekonomik Profilleri.....	34
3.2.1. Yaşam koşulları ve eğitim.....	34
3.2.1.1. Aylık gelir.....	34
3.2.1.2. Harcama kalemleri.....	36
3.2.1.3. Barınma.....	38
3.2.1.4. Teknolojik araçlar.....	41
3.2.2. Öğretmen adaylarının ekonomik arka planı: Ailelerinin sosyoekonomik özellikleri.....	41
3.2.2.1. Öğretmen adaylarının ailelerinin ekonomik durumuna yönelik algıları.....	42
3.2.2.2. Öğretmen adaylarının ebeveynlerinin meslekleri ve çalışma durumları.....	42
3.2.2.3. Öğretmen adaylarının ailelerinin sosyal yardım alma durumları.....	44
3.2.2.4. Öğretmen adaylarının ailelerinin ikamet ettiği konut türü.....	45
3.2.3. Öğretmen adaylarının ekonomik destekleri.....	46
3.2.3.1. Bireysel önlemler.....	46

	<u>Sayfa</u>
3.2.3.2. <i>Kamu desteği</i>	49
3.2.3.3. <i>Aile desteği</i>	51
3.3. Öğretmen Adaylarının Sosyokültürel Profilleri	51
3.3.1. Kültürel çeşitlilik	51
3.3.1.1. <i>Uyruk</i>	52
3.3.1.2. <i>Etnik köken</i>	52
3.3.1.3. <i>Dini inanç</i>	53
3.3.1.4. <i>Kültürel farklılıklar</i>	54
3.3.2. Öğretmen adaylarının sosyokültürel arka planı: Ailelerinin sosyokültürel özellikleri	56
3.3.2.1. <i>Coğrafi konum ve evde konuşulan diller</i>	56
3.3.2.2. <i>Aile yapısı</i>	58
3.3.2.3. <i>Eğitim, kültür-sanat ve aile içi dinamikler</i>	60
3.3.3. Eğitim, sosyokültürel etkinlikler ve arkadaş çevresi	64
3.3.3.1. <i>Eğitim</i>	64
3.3.3.2. <i>Sosyokültürel etkinlikler</i>	68
3.3.3.2.1. <i>Yurt dışı deneyimi</i>	68
3.3.3.2.2. <i>Kulüp/kuruluş üyeliği</i>	69
3.3.3.2.3. <i>Kültür-sanat etkinlikleri</i>	70
3.3.3.3. <i>Arkadaş çevresi</i>	72

	<u>Sayfa</u>
4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	80
4.1. Sonuç ve Tartışma.....	80
4.2. Öneriler.....	92
4.2.1. Uygulamalara yönelik öneriler.....	92
4.2.2. Araştırmalara yönelik öneriler.....	93
KAYNAKÇA.....	94
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Araştırma evreninin programlara ve sınıflara göre dağılımı.....	21
Tablo 2.2. Katılımcıların programlara ve sınıflara göre dağılımı.....	22
Tablo 3.1. Yaş değişkenine ilişkin betimsel istatistik sonuçları.....	32
Tablo 3.2. Aylık gelir değişkenine ilişkin betimsel istatistik sonuçları.....	35
Tablo 3.3. Öğretmen adaylarının ailelerindeki toplam kişi sayısına dair betimsel istatistik sonuçları.....	59
Tablo 3.4. Öğretmen adaylarının kardeş sayısına dair betimsel istatistik sonuçları.....	60
Tablo 3.5. Ailede öğrenim görmekte olan kişi sayısına dair betimsel istatistik sonuçları.....	60
Tablo 3.6. Öğretmen adaylarının yakın arkadaş sayılarına ait betimsel istatistik sonuçları.....	72

GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 2.1. Tek yanıtı çoktan seçmeli soru örneği.....	25
Görsel 2.2. Birden fazla yanıtı çoktan seçmeli soru örneği.....	25
Görsel 2.3. 5’li likert tipi derecelendirme sorusu örneği.....	26
Görsel 2.4. Boşluk doldurma sorusu örneği	26
Görsel 2.5. Sıralama sorusu örneği	26
Görsel 3.1. Öğretmen adaylarının yaşlarına göre dağılımı	32
Görsel 3.2. Öğretmen adaylarının cinsiyetlere göre dağılımı.....	33
Görsel 3.3. Öğrenim görülen programlara göre cinsiyetlerin dağılımı.....	34
Görsel 3.4. Ekonomik durumun eğitim fırsatlarına etkisi.....	35
Görsel 3.5. Ekonomik durum nedeniyle eğitimini yarıda bırakmayı düşünme durumları.....	36
Görsel 3.6. Aylık harcama kalemlerinin sıralaması.....	36
Görsel 3.7. Öğretmen adaylarının temel ihtiyaçlarını karşılayabilme durumları.....	37
Görsel 3.8. Öğretmen adaylarının gerekli eğitim harcamalarını yapabilme durumları.....	37
Görsel 3.9. İkamet edilen bölge.....	38
Görsel 3.10. İkamet edilen konut türü.....	39
Görsel 3.11. İkamet edilen konutun özellikleri.....	40
Görsel 3.12. Kişisel ve eğitim amaçlı kullanılan elektronik araçlar.....	41

	<u>Sayfa</u>
Görsel 3.13. Öğretmen adaylarının ailelerinin ekonomik durumuna yönelik algıları.....	42
Görsel 3.14. Anne ve babanın meslekleri.....	43
Görsel 3.15. Anne ve babanın çalışmama nedenleri.....	44
Görsel 3.16. Öğretmen adaylarının ailelerinin sosyal yardım alma durumları.....	45
Görsel 3.17. Öğretmen adaylarının ailelerinin ikamet ettiği konut türü	45
Görsel 3.18. Öğretmen adaylarının tasarruf etmek için kendilerini zorlama durumları.....	46
Görsel 3.19. Öğretmen adaylarının çalışma durumları.....	47
Görsel 3.20. Çalışılan işin türü.....	47
Görsel 3.21. Çalışılan iş ile öğrenim görülen alan ilişkisi.....	48
Görsel 3.22. Öğretmen adaylarının bir işte çalışma nedenleri.....	49
Görsel 3.23. Öğretmen adaylarının öğrenim bursu/kredisi alma durumları.....	50
Görsel 3.24. Alınan/alınmış yardımın türü.....	50
Görsel 3.25. Ekonomik sorunlar yaşadıklarında ailelerinin öğretmen adaylarına yardım edebilme durumları.....	51
Görsel 3.26. Öğretmen adaylarının uyrukları.....	52
Görsel 3.27. Öğretmen adaylarının etnik kökenleri.....	53
Görsel 3.28. Öğretmen adaylarının dini inançları.....	54

	<u>Sayfa</u>
Görsel 3.29. Öğretmen adaylarının kültürel değer ve inançlarının ülkelerindeki baskın kültürden farklılığı.....	55
Görsel 3.30. Öğretmen adaylarının görüşlerinin toplumda temsil edilme durumları.....	55
Görsel 3.31. Öğretmen adaylarının ailelerinin ikamet ettiği ülke.....	56
Görsel 3.32. Öğretmen adaylarının ailelerinin ikamet ettiği illerin frekans dağılımı.....	57
Görsel 3.33. Öğretmen adaylarının evlerinde konuşulan diller.....	57
Görsel 3.34. Öğretmen adaylarının aile tipi.....	58
Görsel 3.35. Öğretmen adaylarının anne-babalarının durumları.....	59
Görsel 3.36. Öğretmen adaylarının anne ve babalarının eğitim durumları.....	61
Görsel 3.37. Öğretmen adaylarının yetiştikleri evdeki kitap çeşitliliği.....	61
Görsel 3.38. Ebeveynlerinin kitap okuma alışkanlıkları.....	62
Görsel 3.39. Ebeveynlerinin kitap okuma alışkanlığı kazanmak konusunda öğretmen adaylarını teşvik etme durumları.....	62
Görsel 3.40. Ebeveynlerin kültür-sanat etkinliklerine katılım durumları.....	63
Görsel 3.41. Öğretmen adaylarının aileleriyle düzenli vakit geçirme durumları.....	63
Görsel 3.42. Öğretmen adaylarının ailelerinde önemli kararların alınma biçimi.....	64
Görsel 3.43. Öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik ek eğitimlere katılma durumları.....	64

	<u>Sayfa</u>
Görsel 3.44. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları.....	65
Görsel 3.45. Öğretmen adaylarının yabancı dil bilme durumları.....	65
Görsel 3.46. Öğrenim görülen programlara göre yabancı dil bilme durumlarının dağılımı.....	66
Görsel 3.47. Öğretmen adaylarının konuştukları yabancı dil sayıları.....	67
Görsel 3.48. Yabancı dili olan öğretmen adaylarının konuştukları yabancı diller.....	67
Görsel 3.49. Öğretmen adaylarının yurt dışına çıkma durumları.....	68
Görsel 3.50. Öğretmen adaylarının yurt dışına çıkma nedenleri.....	69
Görsel 3.51. Öğretmen adaylarının kulüp/kuruluşlara üye olma durumları.....	69
Görsel 3.52. Öğretmen adaylarının üyelik deneyimleri.....	70
Görsel 3.53. Öğretmen adaylarının kültür-sanat etkinliklerine katılım durumları.....	71
Görsel 3.54. Öğretmen adaylarının kültür-sanat hobileri için özel derslere veya kurslara katılma durumları.....	71
Görsel 3.55. Öğretmen adaylarının ekonomik durumlarının kültürel gelişimleri üzerine etkisi.....	72
Görsel 3.56. Öğretmen adaylarının arkadaş çevrelerinin kültürel çeşitliliği.....	73
Görsel 3.57. Öğretmen adaylarının kültürel değer ve inançlarının arkadaşlarının baskın kültüründen farklılığı.....	73

	<u>Sayfa</u>
Görsel 3.58. Öğretmen adaylarının arkadaş çevrelerini edindikleri ortamlar.....	74
Görsel 3.59. Öğretmen adaylarının arkadaşlarının eğitim durumları.....	75
Görsel 3.60. Öğretmen adaylarının arkadaşlarıyla yaptıkları etkinlikler.....	75
Görsel 3.61. Öğretmen adaylarının ekonomik durumlarının arkadaşlarıyla sosyalleşmeleri üzerine etkisi.....	76
Görsel 3.62. Öğretmen adaylarının arkadaşlarıyla sohbetlerinin içeriği.....	76
Görsel 3.63. Kültürel alanda gelişmeleri için arkadaşlarının öğretmen adaylarını teşvik etme durumları.....	77
Görsel 3.64. Öğretmen adaylarının arkadaşları aracılığıyla yeni hobiler edinme durumları.....	77
Görsel 3.65. Öğretmen adaylarının arkadaşları aracılığıyla zarar verici alışkanlıklar kazanma durumları.....	78
Görsel 3.66. Sosyal çevrelerinin öğretmen adaylarının eğitim yaşantılarına katkı sağlama durumları.....	78
Görsel 3.67. Sosyal çevrelerinin öğretmen adaylarının özel yaşantılarına katkı sağlama durumları.....	79

KISALTMALAR DİZİNİ

BÖTE : Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

PDR : Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

TÜİK : Türkiye İstatistik Kurumu

YÖK : Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı



1. GİRİŞ

Öğretmenler toplumsal sorunların çözülmesinde ve toplumun ilerlemesinde önemli bir etki gücüne sahiptir. Bu etki gücü öğretmenlerin görev tanımını yalnızca belli bir disiplinin konularına odaklanan öğrenme süreçlerine rehberlik etmekten öteye götürmektedir. Bu nedenle öğretmenler var olan eğitim programını sorgulamadan uygulayan bir teknisyen değil, var olan programa eleştirel yaklaşarak pedagojik amaçları doğrultusunda programı geliştiren entelektüellerdir (Giroux, 1988). Bu pedagojik amaçlar, tarafsızlık maskesi takarak (Bourdieu ve Passeron, 2021, 2022) tarafsızlığı yücelten bir eğitim sisteminde öğretmenlerin de tarafsız olmadığının göstergesidir (Giroux, 1988). Ancak durumu hümanist etik çerçevesinde ele alan Freire'ye göre insanların kendi geleceğini belirlemesine engel olan sınıflı toplumlarda öğretmen ezilenlerden yana taraf tutmalı (Macedo, 2021) ve bu kesimleri güçlendirmeyi pedagojik amaçları içerisine almalıdır (Freire, 1991). Böylece öğretmenlerin rolü, yalnızca bağlı oldukları disipline ait bilgileri öğrencilere aktarmaktan çıkar ve öğretmen toplumsal sorunların çözümünde dönüştürücü bir güç haline gelebilir. Öğretmenlerin üstlendikleri bu rol, öğretmen eğitiminin de ne kadar yoğun ve özverili bir çalışma gerektirdiğini göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin pedagojik kararlarında geçmiş öğrencilik deneyimlerinin de etkisi olduğu (Klausewitz, 2005) göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerini aldıkları üniversitelerin eğitim fakültelerinde sunulan eğitim programlarının öğretmen adaylarına nasıl bir öğrenme deneyimi yaşattığı önemli görülmektedir. Toplumsal eşitsizlikler nedeniyle güçsüz konumda kalmış öğretmen adaylarını güçlendirmeyi amaçlayan öğretmen eğitimi programı ise adayların öğrenme deneyimlerini iyileştirilmesine yardımcı olmanın yanında adayların öğretmen olduklarında benimsedikleri pedagojik amaçları şekillendirmeye yardımcı olabilir. Öğretmen eğitimi programlarını toplumsal eşitsizliklere duyarlı hale getirmeye olan ihtiyacın özellikle Türkiye gibi toplumsal eşitsizlikleri yüksek olan (Chancel vd., 2022; OECD, 2024a, 2024b; TÜİK, 2024) ve eşitsizliklerin azalması yönünde son yıllarda ciddi bir değişim yaşanmamış (TÜİK, 2024) ülkelerde daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak ezilen kesimleri güçlendirmeyi amaçlayan bir öğretmen yetiştirme programının gerekliliğinin ne boyutta olduğunu anlamak ve bu programda öğretmen adaylarını güçlendirmek adına neler yapabileceğini tartışmak için öğretmen adaylarının toplumsal konumları hakkında daha fazla bilgi edinmeye ihtiyaç vardır.

YÖK'ün verilerine göre 2024 itibarıyla Türkiye'de aktif durumda olan 63 şehre yayılmış toplam 89 Eğitim Fakültesi vardır. Bu 89 eğitim fakültesinin 74'ü devlet, 15'i vakıf üniversitesidir (YÖK, 2024). Eğitim fakültelerinin sayısı ve birçok farklı üniversite bünyesinde farklı şehirlere yayılmış olmasının öğretmen adayları hakkında bağlama özgü ve güncel bilgilerin edinilmesini zorlaştırdığı söylenebilir. Buna ek olarak eğitim fakültelerine öğrenci alımı öğrencilerin merkezi yerleştirme sınavından almış oldukları puanlara göre yapılmaktadır. Öğretmen adaylarının seçiminde tek bir kriter olarak sınav puanının olması da hizmet öncesi öğretmen eğitiminin niteliğini artırmak için kullanılacak bilgilerin eksikliğine neden olmaktadır (Yazar vd., 2018). Daha önce bahsedildiği gibi toplumun ezilen kesimlerini güçlendirmeyi amaçlayan eğitim programlarını geliştirmek için öğretmen adaylarının toplumsal konumları hakkında daha fazla bilgi edinmeye ihtiyaç vardır. Öğretmen adaylarının toplumsal konumlarını anlamak için ise adayların sosyoekonomik ve kültürel özelliklerini ortaya koymak gerekmektedir.

Sosyoekonomik ve kültürel özellikler üniversite öğrencilerinin öğrencilik deneyimlerini de şekillendirmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının sosyoekonomik ve kültürel özellikleri üzerine bilgi edinmeyi amaçlayan bir profil araştırmasının öğretmen adaylarının toplumsal konumlarını anlamaya yardımcı olmasına ek olarak adayların öğrencilik deneyimlerini de anlamayı kolaylaştıracağını söylemek mümkündür. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının sosyoekonomik ve kültürel profillerinin öğrencilik deneyimlerine nasıl etki ettiğini ele almak gerekmektedir. Öğrenenlerin sosyoekonomik ve kültürel profillerinin öğrenenlerin üniversitedeki akademik başarılarına (Sarmiento Espinel vd., 2019), öğretim elemanları ve sınıf arkadaşlarıyla iletişime geçme düzeylerine (Yee, 2016) dijital yeterliliklerine (Calderón Gómez, 2021), bilgi okuryazarlığı yeterliliklerine (Reed ve Johnson, 2023), üniversitenin sunduğu çeşitli kaynakları (kütüphane, bilgi sistemleri vb.) kullanma becerilerine (Reed ve Johnson, 2023), üniversite eğitimlerini tamamlama durumlarına (Bailey ve Dynarski, 2011) ve lisansüstü eğitime başlama kararına (Barsegyan ve Maas, 2024) etki ettiğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Bu etkiler düşük veya orta sosyoekonomik ve kültürel profile sahip öğrenenlerin üniversitede öğrencilik deneyimlerinde zorluklar yaşayabileceğini göstermekte hem de buna bağlı olarak, gerekli önlemler alınmaması durumunda, toplumsal eşitsizliklerin eğitim kurumları aracılığıyla yeniden üretilebileceğini göstermektedir.

1.1. Problem Durumu

Öğretmen adaylarının sosyoekonomik ve kültürel profillerini belirlemek adayların toplumsal konumlarını anlamak için önemlidir. Bireylerin toplumsal konumu ise eşitsizliklerin olduğu bir toplumda bireyin bu eşitsizliklere ne boyutta maruz kaldığını göstermektedir. Bu nedenle bu bölümde ilk önce toplumsal tabakalaşma ve eşitsizlik konusuna genel bir giriş yapılmış ve sonrasında toplumsal eşitsizliklerin günümüzdeki durumundan bahsedilmiştir. Toplumsal eşitsizliklerin bir problem olarak ele alındığı bu başlıkların ardından bu problemin derinleşmesinde rol oynayan yapılardan birisi olarak eğitim eleştirel pedagoji perspektifinden sorunsallaştırılmış ve eğitimin toplumsal eşitsizlik problemi ile mücadele etmek için nasıl olması gerektiğinden bahsedilmiştir.

1.1.1. Toplumsal tabakalaşma ve eşitsizlik

Yeryüzü nasıl üst üste binmiş tabakalardan oluşmuşsa toplum da aynı şekilde üst üste binmiş tabakalardan meydana gelmektedir. Her bir tabaka birbirleriyle benzer özellikleri (maddi durum, statü vb.) taşıyan bireyleri temsil etmektedir (Saunders, 1990). Tabakalar bir arada incelendiğinde ve birbirleriyle karşılaştırıldığında ise toplumsal eşitsizlikler karşımıza çıkmaktadır. Bir başka deyişle toplumda var olan çeşitli kaynakların bireyler arasında nasıl dağıldığını gösteren toplumsal tabakalaşma çalışmaları toplumsal eşitsizlikleri de gözler önüne sermektedir. Bu nedenledir ki sosyologlar toplumdaki bireyler veya gruplar arasındaki eşitsizlikleri açıklamak için toplumsal tabakalaşma kavramından yararlanırlar (Giddens, 2012).

Kullanımda pratiklik sağlamak için toplumsal tabakalaşma ve toplumsal eşitsizlik kavramlarının eş anlamlı kullanımının mümkün olduğunu savunan Tumin'e (1967) göre toplumsal tabakalaşma geçmişte ve günümüzde tüm toplumlarda çeşitli biçim ve miktarlarda görülen, toplumu ilgilendiren birçok alanla (eğitim, sağlık, hukuk vb.) nedensellik ilişkisi bulunan, insanlar üzerinde yoksulluk, yaşam şansı gibi bir takım sonuçları barındıran bir kavramdır ve bu özellikleri nedeniyle daha iyi anlaşılacak için araştırmaya değer bir konudur. Bu konunun daha iyi anlaşılabilmesi Klasik sosyolojinin kurucularından olan Karl Marx ve Max Weber'in toplumsal tabakalaşma ve eşitsizlikler üzerine yaklaşımlarını incelemeyi gerektirmektedir.

Karl Marx'a göre insanlık tarihi ezen ve ezilenin mücadeleleriyle doludur. Sanayi devrimi sonrası bu mücadele ise sınıf mücadelesidir (Marx ve Engels, 2020). Kölelik, kast sistemi gibi bir toplumsal tabakalaşma türü olan sınıfı kendisine özgü bir bakış

açısıyla ele alan Karl Marx’a göre bu dönemin toplumu iki sınıftan oluşmaktadır: Burjuvalar ve Proleterler. Burjuvalar toplumsal tabakanın en üstünde bulunan, sanayi faaliyetleri ve hatta devleti elinde tutan, meslekler aracılığıyla (üst düzey olarak sayılabilecek meslekler de dahil) proleterleri ücretli işçileri yapan ve emeklerini sömüren sınıftır (Marx ve Engels, 2020). Proleterler ise emeğini burjuvalara satarak hayatta kalan, mülkü olmayan, güç bela hayatta kalabilecek koşullara sahip olan sınıftır (Marx ve Engels, 2020). Marx’a göre proleterlerin hayatta kalabilecek koşullara sahip olması bile onları ezebilmek içindir (Marx ve Engels, 2020). Bir başka deyişle, proleterler hayatta kalamazlarsa emeklerini de satamazlar ve bu durumda burjuvaların sermayeleri büyüyemez. Bu nedenle burjuva proleterleri hayatta tutmalıdır. Marx’a göre burjuvalar proleterlerin sadece emeğini satın almaz proleterlerin düşüncelerini de satın alır ve onları rekabete zorlarlar (Marx ve Engels, 2020). Burjuvaların sermayesi ise sağlanan rekabetçi ortamla daha da artar (Marx ve Engels, 2020). Marx’a göre bu sistem ancak işçilerin birbirleriyle rekabet etmek yerine ortaklaşmaları ve devrimci bir birleşim ile değişebilir (Marx ve Engels, 2020). Özetle Marx bireylerin toplumsal konumunu anlamak için üretim araçlarına sahip olma veya olmama durumlarını önemli görmüş, üretim araçlarına sahip olan burjuvaların emeğini satarak hayatta kalan proleterlerin yalnızca ekonomik şartlarını değil düşüncelerini de şekillendirdiğini savunmuştur. Bu eşitliksiz düzeninden kurtulmanın yolunun ise proleterlerin, burjuvanın dayattığı rekabetçi ortamın aksine, birleşmesinden geçtiğini savunmuştur. Marx’tan sonra klasik sosyolojinin bir diğer ismi olan Max Weber de toplumsal tabakalaşma ve eşitsizlik konusuna yeni ve özgün bir boyut kazandırmıştır.

Toplumsal tabakalaşmayı “güç” kavramı üzerinden ele alan Weber’e göre güç, bireyin arzu ettiği şeyleri gerçekleştirme şansıdır (Wallimann vd., 1977). Weber de Marx gibi ekonomik gücün önemine vurgu yapar ancak ona göre bireylerin toplumsal konumları olasılığa bağlıdır ve birden çok neden tarafından şekillenmektedir. Ekonomi bu nedenlerden sadece önemli bir tanesidir (Aydın, 2018). Buna bağlı olarak Weber toplumsal tabakalaşmayı üç boyutta ele alır: Sınıf, Statü ve Parti. Sınıf ekonomik gücü yansıtır ve kişilerin yaşam şanslarını belirler. Statü bireylerin sahip olduğu prestij gücünü yansıtır ve kişinin yaşam tarzlarıyla (tüketim alışkanlıkları, konuşma biçimi vb.) ilişkilidir. Parti ise politik gücü yansıtır ancak belli bir amaç için örgütlenmiş tüm grupları da içerisine alır (spor kulüpleri, müzik grupları vb.). Partiler aracılığıyla örgütlenen bireyler hedefledikleri ortak amaçlara ulaşma şansını artırır. Weber’e göre bu üç boyut

bir bireyde farklı düzeylerde de olabilir ancak üç boyutta birbirine benzer düzeylerde olma eğilimindedir (Bottero, 2005). Örneğin iyi ekonomik koşullara sahip birisi toplumda prestijli görülen bir konumda olmayabilir veya yüksek politik güce sahip birisi yüksek ekonomik güce sahip olmayabilir. Ama genel olarak üç boyutun birbirine yakın düzeylerde olduğu görülür. Bir başka deyişle genellikle yüksek güce sahip olanların her boyutta birbirine yakın düzeyde yüksek güce sahip olma eğilimi varken düşük güce sahip olanların her boyutta birbirine benzer düzeyde düşük güce sahip olma olasılığı daha yüksektir. Bu da toplumda bireyler ve/veya gruplar arasındaki eşitsizlikleri açıklar. Toplumdaki eşitsizliklerle baş etme yolu olarak ise Weber sınıf eylemlerini değil, toplu eylemi görmüştür (Weber, 2004), çünkü Weber'e göre her sınıf bir sosyal sınıf olmak zorunda değildir. Bu yüzden sınıflar arasında yaşam şansları ne kadar büyük farklılıklara sahip olursa olsun bu durum bir sınıf eyleminin gerçekleşmesini garantilemez (Weber, 2004). Birçok farklı sınıfın bir araya gelerek gerçekleştirdiği toplu eylem (kitle eylemi) eşitsizlikleri azaltmak için bir yol olabilir ancak bu türde bir eylemin gerçekleşmesi var olan eşitsizliklerin düzeyi ile ilgili değil, toplumun kültürel hatta entelektüel birikimi ile ilgilidir (Weber, 2004).

Marx ve Weber'in toplumsal tabakalaşma ve eşitsizlik konusuna bakış açılarını karşılaştırarak özetlemek gerekirse Marx'ın üretim araçları ve buna bağlı olarak ekonomik faktörler üzerinden eşitsizlikleri ele aldığı, Weber'in ise ekonomik faktörlerin önemini reddetmediği ancak prestij ve siyasi gücün de önemini vurguladığı görülmektedir. Bu yönüyle bakıldığında Weber'in toplumsal tabakalaşma ve eşitsizlik konusuna daha geniş bir tartışma alanı açtığı söylenebilir. Diğer bir taraftan Marx eşitsiz bir sistemden kurtuluşu proletaryanın birleşmesinde görürken, Weber birçok sınıfın birleşmesinde görmüş ve entelektüel birikiminin sistemin değişiminde bir anahtar olacağını savunmuştur.

Marx ve Weber'in kuramları daha genel bir çerçeveden karşılaştırıldığında ise görülmektedir ki her ikisi de toplumdaki grupların güç mücadelesi içerisinde olduğunu ve birbirleriyle çatıştıklarını savunmuştur. Bir başka deyişle, ikisinin de görüşleri çatışmacı paradigma içerisinde yer almaktadır (Sunar, 2018). Bu konuda Marx ve Weber'in karşıtı bir görüşe sahip olan klasik sosyolojin önemli isimlerinden birisi olan Emile Durkheim'a da değinmek gerekmektedir. İşlevselci paradigmanın temsilcilerinden olan Durkheim toplumda gruplar arasında bir çatışma olmadığını, bunun aksine mesleki iş bölümüyle toplumsal bir dayanışmanın söz konusu olduğunu savunmuştur (Sunar,

2018). Durkheim'in yaklaşımında önemli bir kavram olan "iş bölümü", toplumda bireylerin vasıflarına göre mesleklerin dağıtıldığını, vasıflı bireylerin en iyi meslekleri edindiğini, vasıfsızların ise alt işlerde çalıştığını böylece toplumun devam edebilmesi için gerekli olan iş bölümünün yapıldığını vurgular (Sunar, 2018). Burada "bireylerin vasıflarını geliştirmeleri için eşit şartlar sağlanmıyorsa adil bir iş bölümü yapılabilir mi?" sorusu sorulabilir. Aslında toplumsal tabakalaşma ve eşitsizlik konusuna farklı bakışları ile önemli katkılar sağlayan Marx, Weber ve Durkheim'in düşünceleri bu alanda çalışanlara bunun gibi birçok farklı soruyu sordurmuş ve kendinden sonraki çalışmaları da etkilemiştir. Buna bağlı olarak çağdaş sosyolojide üç ismin kuramlarından hareketle Neo-Marksist, Neo-Weberyan, Neo-Durkheimci yaklaşımlarla tabakalaşma üzerine düşünceler genişlemiştir (Sunar, 2018). Çağdaş sosyolojinin önemli isimlerinden Pierre Bourdieu ise kendisini herhangi bir sosyolojik akım içerisinde konumlandırmamıştır (Webb vd., 2002). Ona göre bu önemli ve anlamlı olabilecek düşünceleri göz ardı etmektir. Bu nedenle Pierre Bourdieu'nün çalışmalarında Marx, Weber ve Durkheim'in da izlerine rastlanmaktadır (Webb vd., 2002).

Pierre Bourdieu'ye göre toplum alanlardan oluşan güç uzamıdır ve bu uzam içerisinde herkes bir yerde konumlanır. Bireyin bir alana girdiğinde karşılaştığı güç ve bu güce karşı direnci, sermayesi konumunu belirler (Bourdieu, 2021). Bourdieu'nün toplumsal tabakalaşma ve eşitsizlikler konusuna bakışını anlamlandırmak için birkaç kavramdan bahsetmek gerekmektedir: Alan, sermaye ve habitus. Bourdieu bu kavramların kolay anlaşılabilmesini sağlamak için alan kavramını oyuna benzeterek açıklamıştır. Alan, oyunda olduğu gibi kazananların kaybedenlerin olduğu, belli çıkarlar için mücadele edildiği bir ortamdır. Bireyler oyunu ve oyunda kazanacaklarını değerli buluyorlarsa oyuna katılırlar, bulmuyorlarsa kayıtsız kalırlar (Bourdieu ve Wacquant, 2014). Bireylerin oyuna katılıp katılmayacağını ise bir alana özgü ön kabuller, inançlar (doxa) şekillendirir (Chauviré ve Fontaine, 2003). Eğer oyuncu oyunu oynamaya ve üzerine emek vermeye değer buluyorsa oyuna kendisini verir (illusio) (Bourdieu ve Wacquant, 2014). Oyun içerisine giren bireylerin oyunda kazanmalarını sağlayabilecek kozları yani sermayeleri vardır. Bourdieu sermayeyi birikmiş emek olarak açıklar ve üç ana sermaye türünü ortaya koyar: Ekonomik sermaye, kültürel sermaye ve sosyal sermaye (Bourdieu, 2010). En basit haliyle ekonomik sermaye bireyin bir meta olarak sahip olduğu para ve paraya dönüştürülebilecek eşyaları/malları temsil etmektedir. Kültürel sermaye ise üç boyutta ele alınır. İlki bireyin kendisini geliştirmesi için harcadığı çabadır

ki bu çoğunlukla ailevi ve kültürel özelliklerle ilişkilidir. İkincisi kültürel alanda üretilen eserleri, icra edilen sanatları kapsar. Üçüncüsü ise üniversite diploması gibi kurumsal yapılar içerisinde edinilen sermayedir. Sosyal sermaye ise bireylerin gruplar içerisindeki konumu ve topluluklarla iletişimi ile elde ettiği birikimi kapsar (Dursun, 2018). Her oyuncunun farklı türlerde (ekonomik sermaye, kültürel sermaye, sosyal sermaye) ve farklı düzeylerde sermayesi olabilir. Örneğin bir oyuncunun ekonomik sermayesi düşük ancak kültürel sermayesi yüksek olabilir. Bireyin sermaye türü oyun için uygun değilse oyuncular oyunu kazanmak için stratejiler geliştirip sahip olduğu sermaye türünün alan içindeki değerini artırmaya çalışabilir (Bourdieu ve Wacquant, 2014). Örneğin, kültürel sermayesi yüksek bir oyuncu alan içinde kültürel sermayenin önemini yükseltmeye çalışıp ekonomik sermayenin önemini azaltmaya yönelik hamleler yapabilir. Ancak oyuncuların oynama biçimleri sadece sahip olduğu sermaye türüne bağlı değildir aynı zamanda bu sermayeleri toplumsal yaşamda kazandığı yatkınlıklarına (habituslarına) da bağlıdır. Bilişsel ve duyuşsal alanda edinilmiş kazanımları da içerisine alan habitus kültürel (Chauviré ve Fontaine, 2003; Jenkins, 2006) ve aslında habitus ilk bakışta bireysel görünse de özünde toplumsaldır (Bourdieu ve Wacquant, 2014). Bu nedenle kader olarak algılanabilir ama deneyimlerle şekillendiği için edinilen yeni deneyimlerle habitusun radikal değişimlere uğrayabilme ihtimali vardır. Ancak insanlar çoğunlukla kendi habituslarına benzer alanlarda yaşarlar ve bu da habitusun benzer bir çerçevede kalmasına, radikal değişimler yaşamamasına neden olur, döngüler bu şekilde devam ettiğinde düzen sürekli olarak yeniden üretilir (Bourdieu ve Wacquant, 2014). Aynı durum sınıf kavramı üzerinden de ele alınabilir. Bourdieu'ye göre toplumsal sınıf habitus kavramı üzerinden ele alınmalıdır ve bunun için Bourdieu aynı/ benzer habitusa sahip bireyleri kapsayan “sınıf habitusu” kavramını kullanır. Bireyler kendi sınıf habitusuna (sınıf yasalarına) uyarak sınıfındaki diğer bireylerle uyumlu hale gelir. Birey bunu bilerek ve isteyerek yapmak zorunda değildir ancak bunu yaparak kendi sınıfının yasalarını (habitusunu) üretir ve bu da var olan düzenin yeniden üretimidir (Bourdieu, 2018). Bourdieu çalışmalarında düzenin, dolayısıyla da toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretiminde etkili bir araç olan eğitim sistemine yönelik eleştirilerine büyük bir yer ayırır.

Bourdieu'ya göre eğitimin yalnızca toplumda gerekli olan meslekleri öğrencilere edindiren bir araç veya ülkenin kültürünü yeni nesillere aktaran bir kültürleme aracı olarak görülmesi bir yanılsamadır ve en evrensel bilgilerle donatılmış eğitim dahi doğrudan veya dolaylı olarak üst sınıfların çıkarlarına hizmet eder. Eğitim üst sınıfların

amaçları doğrultusunda öğrencilere sembolik şiddet uygular ve dayatmalar yapar. Öğretim programlarında yer alan bilgileri öğrenilmeye değer olan konular olarak sunup meşrulaştırırken programda yer almayan bilgileri ise öğrenilmeye değer olmayan şeyler olarak ilan eder. Öğrencilerin zihnine kazınmak istenen bilgiler ne kadar gerçeklikten kopuk ve akla-mantığa uzaksa eğitim de o kadar doğrudan zorlamaya başvurmak zorundadır. Ancak daha insancıl görünen (fiziksel şiddet ve baskının olmadığı) bir eğitim bile bundan farklı değildir sadece uyguladığı sembolik şiddeti daha kurnazca gizler. En otoriter görünmeyen bir öğretmen bile özünde eğitmek için sınıfta olduğundan kullandığı eğitici dille otorite ortaya koyar. O dili anlamayan alt sınıfın üyeleri sistemde başarılı olamazlar bir başka deyişle, öğrencinin geçmiş habitusu öğretilmek istenenden ne kadar farklıysa aşılacak istenenin başarılması o kadar zordur (Bourdieu ve Passeron, 2021). Burslar sistemin eşitlikçi olduğu algısını yaratıp eğitimin toplumsal yeniden üretim biçimini gizlerken (Bourdieu ve Passeron, 2022), sınavlar sistemin liyakatle işlediği algısını yaratır ve böylece başarısızlık öğrencinin sırtına atılır: sorun öğrencidedir, doğuştan yeteneği yoktur. (Bourdieu ve Passeron, 2021). Bir eleme mekanizması işi gören okul, başarısız olan öğrencilerin kendilerine duydukları inancın ve dolayısıyla geleceğe yönelik beklentilerin aşağı çekilmesine neden olur. Bunun da etkisiyle normalden daha uzun sürede okulu bitirme, başarabileceğinden daha düşük gereklilikleri talep eden branşları veya okulları tercih etme ve okul terki gibi durumlarla karşılaşılabilir. Sonuç olarak, alınan diplomalar ile üst sınıftan bireylerin sahip olduğu avantajlar eğitimsel avantajlara dönüşür. Aynı işi yapan, farklı statüdeki okullardan mezun bireyler aynı maaşları almaz. Eğitim iş piyasasına ne kadar bağlıysa toplumsal yeniden üretim işlevi o kadar yükselir ve eğitim sistemi toplumsal otoritenin devamına ne kadar çok katkı yapıyorsa o kadar otoriteden güç almış demektir ve meşruiyetini gösterme gereği duymaz ve sorgulanmaz. Otoritenin doğal görünme ve sorgulanmama derecesi, var olan eşitsizliğin derecesi gösterir ve yine aynı derecede diğer sınıfların kendi güçlerini görmelerine engel olur (Bourdieu ve Passeron, 2021) Bourdieu'ye göre eğitimdeki eşitsizlikleri görmemek, eğitim başarısındaki farklılıkları yetenek ile açıklamak toplumsal eşitsizliklerle ilgili yaşanan körlükten gelmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2022). Bu nedenle, dünyada ve Türkiye'de toplumsal eşitsizliklerin günümüzdeki durumuna değinmeye ihtiyaç vardır.

1.1.2. Toplumsal eşitsizliklerin günümüzdeki durumu

2000’li yıllara kadar toplumsal eşitsizlik marjinal bir konu olarak ele alınmış ve ekonomik büyüme, modernleşme ve yaşanan teknolojik gelişmelerin yarattığı iyimser bakış açısıyla sınıfın sonunun geldiği tartışmaları yapılmıştır. Yaşanan bazı toplumsal krizlerin de etkisiyle toplumda var olan eşitsizliklerin gözler önüne serilmesi ve bu eşitsizliklerin artarak ilerlediğinin görülmesi ile iyimser bakış yerini kaygıya bırakmış ve günümüzde eşitsizlik konusunun acil bir sorun olarak ele alınmasına zemin oluşturmıştır (Savage ve Li, 2021). Son 20 yılda ülkelerin kendi içindeki eşitsizlikler ile ülkeler arasındaki eşitsizliklere yönelik endişeler Birleşmiş Milletlerin raporlarında da kendini göstermiş ve eşitsizlikleri azaltmaya yönelik çağrılar yapılmıştır (United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2005; United Nations General Assembly, 2015). Ancak 2020 yılından itibaren ülkeler arası eşitsizlikler tekrar derinleşmeye başlamıştır (UNDP, 2024). Ülke içerisindeki eşitsizlikler ise birçok ülkede artış göstermiştir (Chancel vd., 2022). Duruma Türkiye üzerinden bakıldığında ise yine aynı yılın verilerine göre Türkiye’de en yüksek gelire sahip üst %1’lik kesimin toplam gelirin % 36,9’una sahip olduğu, buna karşılık en düşük gelire sahip alt %50’lik kesimin toplam gelirin %11,9’una sahip olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle toplumun yarısı ülkenin toplam gelirinden %11,9’luk bir payı kendi aralarında paylaşıırken, toplumun %1’i bu payın üç katından daha fazlasını paylaşmaktadır. Aynı kesimler sahip olunan servet üzerinden değerlendirildiğinde ise bu oran 10 kata kadar çıkmış durumdadır (Chancel vd., 2022). Türkiye OECD ülkeleri ile kıyaslandığında ise 2020 yılı verilerine göre en yüksek gelir eşitsizliklerinin olduğu dördüncü ülke (OECD, 2024a), en yüksek yoksulluk oranına sahip dokuzuncu ülke olmuştur (OECD, 2024b). Medyan gelirin %70’ine göre hesaplanan, dolayısıyla en yüksek ve en düşük gelirlerin sonucu etkilemediği, yoksulluk oranı ise 2022 yılında %29,7 olmuştur ve 2013’te bu oran %29,4’tür (TÜİK, 2024). Özetle çoğunlukla ekonomik eşitsizliklere odaklanan ulusal ve uluslararası araştırma sonuçları toplumsal eşitsizliğin var olan durumu ile ilgili kaygıların haklılığını göstermektedir. Benzer bir kaygı 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi hedeflerinde de kendini göstermiş ve her ülkenin eşitsizlikleri azaltmak için aynı gücü gösterip gösteremeyeceğinden duyulan şüphe dile getirilmiştir (United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2005; United Nations General Assembly, 2015). Sonuç olarak, ne tür kaygılar olursa olsun eşitsizlikleri azaltmaya yönelik çalışmaların genel olarak dünyada artırılması gerektiği ve eşitsizliklerin daha derin yaşandığı ülkelerde diğer

ülkelere kıyasla buna yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir. Sosyal bilimcilerin toplumsal eşitsizlik alanındaki çalışmaları ise bu ihtiyaca yanıt verecektir (Blackburn, 2008). Çok boyutlu ve eleştirel bir yaklaşımla gerçekleştirilen çalışmalar eşitsizliklerin var olan durumunun ve bundan kaynaklanan sorunların çözülmesi için gerekli olan önlemlerin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Eğitim alanında bu ihtiyaca cevap verme niteliği taşıyan okul ise kökenleri Platon, Sokrates ve Rousseau'nun çalışmalarına kadar dayanan ve Paulo Freire'nin çalışmalarının etkisiyle 20. yüzyılın çeyreğinde ayrı bir çalışma alanı haline gelen eleştirel pedagojidir (Guilherme, 2017).

1.1.3. Eleştirel pedagoji perspektifinden toplumsal eşitsizlik ve eğitim ilişkisi

Eğitimin kendi başına toplumsal sorunları çözebileceğine dair inancın azalması ile eğitimcilerin yükselen hayal kırıklıklarını da yansıtan eleştirel pedagoji (Guilherme, 2017) toplumdaki güç ilişkilerini eleştirel bir gözle incelemektedir (Giroux, 2008). Aynı zamanda eleştirel pedagoji demokrasiyi azaltan ve kendini yeniden üreten bir sistemde eşitlik, adalet ve özgürlüğü kazanmak için eyleme geçme çağrısıdır. Eğitimin toplumsal sorunları maskeleyerek bireyleri evcilleştiren ve toplumsal sorunları yeniden üreten tarafı ile adil ve eşit bir dünya için bireyleri özgürleştiren tarafı arasındaki çatışma bu çağrıyı gerekli kılmaktadır (Giroux, 2007, 2008). Eleştirel pedagojinin içerisinde birçok farklı sesle uluslararası bir düşünce okulu haline gelmesi ve sistemden memnuniyetsizlik duyan, eşit ve özgür bir dünya özlemi taşıyanları bir araya getirmesi (Darder vd., 2016; İnal, 2009) bu çağrıya cevap niteliği taşımaktadır. Eleştirel pedagoji toplumsal sorunlar ve eğitim ilişkisine kuşkucu ve eleştirel bir gözle yaklaştığından toplumsal eşitsizliklerin devam etmesinde eğitimin rolünü anlamada ve bu rolü tersine çevirerek eşitsizliklerin çözümü için eğitimin kullanılmasında yol göstericidir. Bu kapsamda eleştirel pedagojinin ayrı bir çalışma alanı haline gelmesinde önemli katkıları olan Freire'nin toplumsal eşitsizlik ve eğitim ilişkisini nasıl ele aldığına ve eşitsizliklerin çözümü için nasıl bir eğitim tasarladığına değinmek gerekmektedir.

Toplumsal eşitsizliği ezen ve ezilen kavramları üzerinden ele alan Freire ezen ve ezilen sınıfı şöyle açıklar: Ezen sınıf yalnızca kendini insan olarak görür, diğerleri (ezilenler) yalnızca “şeyler”dir, çünkü bu sınıf insan olmayı ezmek olarak görür. Ezenler kendilerinin barış içinde yaşamasını hak olarak görürken, ezilenlerin sadece hayatta kalma hakkı vardır (Freire, 1991). Bu da Marx'ın da söylediği gibi var olan sömürü düzeninin devam etmesi için gerekli bir haktır. Aslında daha fazla ezebilmek için bu

sınıfın hayatta kalması gerekmektedir bu nedenle onu hayatta tutabilecek koşullar ezilenlere sağlanmaktadır. Freire'ye göre ezenlerin ezilenlere sundukları yardımlar gerçek bir yardımseverlik olarak ele alınamaz, gerçek yardımseverlik kişileri ezilen durumuna (yardıma ihtiyacı olan durumuna) düşürmemektedir. Ona göre var olan ezme ve sömürmenin olduğu bu adaletsiz toplum düzeni bireyleri insandışılaştırmaktadır. Bu düzeni değiştirecek olanlar ise ezilenlerdir; yalnızca ezilenler hem kendileri hem de ezenleri özgürleştirebilir (Freire, 1991). Freire'nin eşitliksiz düzeni değiştirmede bir anahtar olarak ezilenleri görmesi, Marx'ın proleterya verdiğİ anlamla benzerlik taşımaktadır. Her ikisi de bu sistemde en altta olanları sistemin değişiminde önemli birer güç olarak görmüştür. Freire ezilenlerin eline fırsat geçtiğinde ezen konuma gelmemeleri gerektiğini vurgular ve sistemin değişmesinin praksisle (dünyayı dönüştürmek için dünya üzerine düşünmek ve eylemde bulunmak) mümkün olduğunu savunur. Freire'ye göre ezilenler kendilerinde sıkıntı yaratacak olsa da ezildikleri gerçeğiyle yüzleşmelidir ve harekete geçmelidir. Eğer eylem yoksa hakikat görülmemiş, anlaşılmamış demektir. (Freire, 1991). Burada praksiyi sağlayan, özgürleştirici bir eğitimin önemi ortaya çıkar. Ancak Freire'ye göre var olan eğitim bundan uzaktır çünkü ona göre ezenler özgürleştirici bir eğitimi savunup uygulamaya koymazlar. Bu ezen konumlarının doğal bir sonucudur (Freire, 1991). Freire var olan bu eğitimi bankacı eğitim sistemi adı altında kavramsallaştırarak eleştirir. Ezenlerin konumlarını korumaya yarayan bankacı eğitim sistemin var olan eşitsizlikleri sürdürmesi için etkili bir araçtır. Sistemde öğrenme öğretmen tarafından belirlenen ve yine öğretmen tarafından öğrencilere sunulan bilgileri öğrencilerin ezberlemesi ile gerçekleşir. Bu sistemde eleştirel düşünmeye yer verilmez ve birbirleriyle ilişkisiz olan birçok bilgiyi öğrencilerin ezberlemesi beklenir. Öğrenciler bu bilgileri almaya ne kadar istekli ve yatkınsa o kadar başarılı kabul edilirken öğretmenler öğrencilere bu bilgileri ne kadar doldurabiliyorsa o kadar başarılı kabul edilir. Bu sistemde öğrenci ve öğretmen arasında diyalog yoktur. Öğretmen her şeyi bilen bir otorite, öğrenci ise bilgiden yoksun, kafasına bilgilerin doldurulacağı bir kaptır (Freire, 1991). Freire bu tip bir eğitim sisteminin eğitilen bireyleri uysallaştırdığı, otoriteye boyun eğme ve kaderci bir anlayış geliştirmesine neden olduğu ve böylece var olan düzeni devam ettirdiğini savunur (Freire, 1991). Freire'in eğitime bu eleştirel bakışı Bourdieu'nün eğitim üzerine düşünceleri ile benzerlikler taşımaktadır. Benzer şekilde her iki düşünür de eğitimin toplumsal eşitsizliklerin devamlılığından sorumlu olduğunu savunmuştur. Ancak Freire eşitsizliklerle mücadele etmek için eğitimin nasıl olması

gerektiği ile ilgili görüşler sunmuş ve praksisi sağlayacak eleştirel düşünmeyi içeren problem tanımlayıcı bir eğitim modelini savunmuştur. Savunduğu bu eğitim modeli ise öğrencilere kendi gerçekliklerini araştırma ve “Neden?” sorusunu sorarak kendi gerçekliklerine eleştirel yaklaşma fırsatını vermeli ve öğrenme süreci öğretmenle öğrencilerin birlikte öğrendiği bir süreç olmalıdır (Freire, 1991, 2021). Bunun gerçekleşmesi için ise öğretmen ve öğrenci arasında etkili bir iletişim olması gerekmektedir (Freire, 1991). Bu eğitim modeline geçiş radikal bir değişim ile sağlanamasa bile Freire bu yolda atılan her bir adımın önemini altını çizmiştir ve öğretmenin bu değişimdeki rolünün önemini vurgulamıştır. Ona göre öğretmen Sartre’ın da değindiği gibi “ehlileştirici” görevi görmemeli, güçlü ile güçsüz arasında kalıyorsa güçsüzün yanında olmalıdır. Ancak öğretmenlerin toplumdan bağımsız olmaması, çoğunlukla onların da bu eleştirilen eğitim sistemine maruz kalmış olması eğitimdeki bu değişimi zorlaştırmaktadır. Bu yüzden, öğretmenlerin eğitim ortamında yapacakları değişimlerin etkili olabilmesi için öncelikle kendilerinin sömürücü bir eğitim sistemin esiri olmamaları ve praxislerini gerçekleştirmeleri gerekmektedir (Freire, 2021). Bu noktada, öğretmen adaylarının praxislerini gerçekleştirmelerinde, mesleki eğitimlerini aldıkları eğitim fakültelerinin oynadığı kritik rol ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adayları geçmişte nasıl bir eğitim almış olurlarsa olsun eğitim fakültelerinde praxislerini başarıyla gerçekleştirirlerse, eğitimin toplumdaki eşitsizlikleri yeniden üretmesi ile mücadele etmekte güçlü birer dönüştürücü rolü üstlenebilirler. Öğretmen adaylarının toplumsal konumlarını anlamak ise bu amaçla geliştirilecek eğitim programlarına veri sağlayabilir, adaylar ile öğretim elemanları arasında bir diyalogun başlangıcı veya var olan diyalogun geliştiricisi olabilir. Bu nedenlerle, öğretmen adaylarının toplumsal konumlarını anlamak eğitimin toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretmedeki rolünü azaltmak için önemli görülmektedir.

1.2. Öğretmen Adaylarının Sosyoekonomik ve Kültürel Profilleri

Öğretmen adaylarının toplumsal konumlarını anlamak için öğretmen adaylarının sosyoekonomik ve kültürel profillerini incelemeyi amaçlayan araştırmalardan yararlanılabilir. Belirli bir grubun özellikleri, tutumları ve ihtiyaçları ile ilgili kapsamlı bilgi edinilmesini içeren profil araştırmalarında toplanan bilgilerle hedef grubun daha iyi anlaşılması sağlanmaktadır. Ekonomi, siyaset, sağlık gibi pek çok alanda işe koşulan profil araştırmaları eğitim alanında da kendisine yer bulmuştur. Eğitim alanında profil

araştırmaları öğrenenler (Ariffin vd., 2010; Gorghiu ve Gorghiu, 2014), öğretmenler (Collie ve Mansfield, 2022; Pânișoară vd., 2014) ve öğretmen adayları (Bergey ve Ranellucci, 2021) gibi eğitim sisteminin paydaşları hakkında birtakım bilgiler elde edilmek üzere kullanılmaktadır. Bu bilgiler ise eğitim programlarının ve eğitim politikaların geliştirilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerine veri sağlamaktadır (da Silva vd., 2012; Missaoui ve Maalel, 2021; Sael vd., 2019). Profil araştırmalarında hedef kitlenin ve bu kitle hakkında edinilecek bilginin seğimi araştırmanın amacına bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Örneęin, öğretmen adaylarını hedef kitle olarak alan araştırmalarda, araştırmanın amacı doğrultusunda, adayların bazı kişisel bilgilerini (Franz vd., 2022) bilişsel ve duyuşsal özelliklerini (Holzberger vd., 2021; Vansteelandt vd., 2017) ortaya koymayı amaçlayan araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmada ise öğretmen adaylarının sosyoekonomik ve kültürel özelliklerine odaklanılmıştır.

Bu noktada, öğretmen adaylarının sosyoekonomik ve kültürel profillerini ortaya koymak üzere hangi değişkenlerin işe koşulacağının belirlenmesi gerekmektedir. Araştırmada bunu belirlemek için önceki başlıklarda ele alınan sosyal teorisyenlerin görüşlerinden yararlanılmıştır. Toplumsal eşişsizlikleri çoğunlukla sosyoekonomik özellikler üzerinden ele alan ve üretim araçlarına sahiplik ve mülkiyetin toplumsal konumu belirlemedeki öneminin altını çizen Marx ve Engels'e (2020) göre proletarya yalnızca hayatta kalmaya yetecek kadar maddi güce sahiptir. Freire (1991) de bu görüşe benzer bir şekilde ezilen sınıfın tek hakkının hayatta kalmak olduğunu vurgulamıştır. Weber (2012) ise ekonomik gücün belirlenmesinde bireylerin gelir kaynaklarının, tüketim alışkanlıklarının ve sahip olduğu maddi varlıklarının önemini vurgulamıştır. Bunlara ek olarak Bourdieu ise öğrenenlerin ailesinin ekonomik özelliklerinin de bilinmesi gerekliliğini (Bourdieu ve Passeron, 2021, 2022) vurgulamıştır. Bu bilgilerden hareketle, öğretmen adaylarının sosyoekonomik profillerini ortaya koymak için adayların aylık gelirleri, çalışma, öğrenim bursu veya kredisi alma durumları, harcama kalemleri içerisinde en çok harcamayı nelere yaptıkları, barınma ihtiyacını nasıl ve ne düzeyde karşıladıkları, sahip oldukları teknolojik araçlar, ekonomik durumunun neler için yeterli, neler için yeterli olmadığı, ebeveynlerin meslekleri ve çalışma durumları, ailelerinin ekonomik durumu gibi değişkenler hakkında bilgi edinmek gerektiği söylenebilir. Bourdieu'ye göre kültürel sermaye bireylerin kendini geliştirmesi için yapılan tüm eylemleri, icra ettiği sanatı ve kurumsal yapılardan alınan diplomaları kapsamakta ve şekillenmesinde aile başta olmak üzere bireyin sosyal çevresinin etkisi bulunmaktadır

(Dursun, 2018). Bu bilgilerden hareketle, öğretmen adaylarının sosyokültürel profillerini ortaya koymak için yabancı dil bilme, yurt dışına çıkma, kültür-sanat etkinliklerine katılma, kitap okuma, mesleğe/kariyere yönelik ek eğitimlere katılma, uyruk, etnik köken, dini inanç, ailenin yaşadığı bölge, evde konuşulan dil, aile tipi, ebeveynlerin eğitim durumları, ailenin evindeki kitap çeşitliliği, ebeveynlerin kitap okuma, kültür-sanat etkinliklerine katılma durumları, ailedeki iletişim ve karar alma biçimi, arkadaş çevresinin eğitim durumu, arkadaş çevresiyle yapılan etkinlikler, sosyal çevrenin eğitim ve özel yaşama katkısı gibi değişkenlerin işe koşulması gerektiği söylenebilir. Tüm bu değişkenler göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının sosyoekonomik ve kültürel profillerinin çoğu zaman kendi seçimleri dahilinde şekillenmediğini söylemek mümkündür. Öğrenenlerin eğitim deneyimlerini şekillendirmede etkili olan bu özellikler (McLaren, 1988; Sewell ve Shah, 1967; Walpole, 2003), bazı öğrenenlerin eğitimde dezavantajlı konuma düşmelerine de neden olabilmektedir (UNESCO, 2018). Bu nedenle, öğrenenlerin sosyoekonomik ve kültürel farklılıklarından kaynaklanan ihtiyaçların anlaşılması ve bu ihtiyaçları karşılamak üzere gerekli değişikliklerin yapılması gerekmektedir (Bacon, 2019). Öğretmen adaylarının sosyoekonomik ve kültürel profillerinin belirlenmesinin ise adayların ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle yükseköğretimdeki öğrenen profillerinin gitgide farklılaştığı (Lattuca, 2007) ve bu nedenle yükseköğretimdeki eğitim programlarının başarısının sağlanması için programların kesintisiz ve sürekli olarak geliştirilmesinin gerekliliği (Aktepe, 2005; Eng, 2007; Lattuca, 2007; Oliva ve Gordon, 2018) de göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmadan elde edilen öğretmen adayları hakkındaki güncel bilgilerin öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine veri sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının sosyoekonomik ve kültürel profillerini ortaya koyan araştırmalar incelendiğinde ise doğrudan öğretmen adaylarının bu özelliklerini ortaya koymayı amaçlayan araştırmalardan ziyade sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikleri bağımsız değişken olarak alıp başka değişkenler ile ilişkisi ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar yapıldığı söylenebilir. Pehlivan'ın (2008) 2002-2003 öğretim yılı güz döneminde Hacettepe Üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 592 öğretmen adayının sosyokültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını ortaya koyup, öğretmen adaylarının sosyokültürel özelliklerine göre mesleğe karşı olan tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçladığı

araştırmada katılımcı öğretmen adaylarının %80'lik gibi büyük bir kısmının kadın olduğu, öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumunun annelerinkine oranla daha yüksek olduğu, öğretmen adaylarının annelerinin %78'sinin ev kadını olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının ailelerinin gelir düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Tümkiye ve Çavuşoğlu (2010) ise Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeyleri ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçladıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının algıladıkları ekonomik düzey, mezun oldukları lise türü ve öğrenimlerini devam ettirirken kaldıkları barınma türünü de bu değişkenler arasına dahil etmişlerdir. Araştırmanın bulgularından birisi üst, orta ve alt olmak üzere üç düzeyde incelenen sosyoekonomik düzeylerde hiçbir öğretmen adayının kendisini üst sosyoekonomik düzeye ait hissetmediğinin belirlenmesidir. Aydın ve Çelik (2013) 2011–2012 eğitim öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2. ve 3. sınıflarında öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini ailenin sosyoekonomik durumu ve anne, baba mesleklerini de içeren bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının ailelerinin %71,5'inin sosyoekonomik durumunun orta, %14'ünün düşük ve %2,3'ünün ise yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne ve babanın eğitim durumlarına bakıldığında ise anne eğitim durumunun %54,2 ilköğretim, %18,2 ortaöğretim, %3,7 yükseköğretim ve %11,7 diğer olduğu; baba eğitim durumunun ise %44,9 ilköğretim, %25,6 ortaöğretim, %12,6 yükseköğretim ve %5,1 diğer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akın'ın (2016) 2015–2016 eğitim yılında Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş olduğu çalışmasındaki değişkenlerden bazıları ise sosyoekonomik düzey ile anne ve babaların eğitim düzeyleri olmuştur. Sosyoekonomik düzeylerin beş farklı kategoride (çok iyi, iyi, orta, kötü, çok kötü) incelendiği bu çalışmada öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının orta sosyoekonomik düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne ve babanın eğitim düzeyleri incelendiğinde ise anne eğitim düzeyinin %44,5 okuryazar değil, %39,1 ilkokul, %12,7 ortaokul, %3,6 lise ve üniversite olduğu; baba eğitim düzeyinin ise %21,4 okuryazar değil, %44,5 ilkokul, %18,5 ortaokul, %13,2 lise ve %2,7 üniversite olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karaşar (2014) ise 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 200 öğretmen adayıyla

gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adaylarının bağlanma stilleri ve sosyal kaygı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmada anne eğitim durumunun %24 okuryazar, %46,5 ilkokul, %15 ortaokul, %8 lise, %6,5 üniversite olduğu; baba eğitim durumunun ise %9,5 okuryazar, %33 ilkokul, %20 ortaokul, %23 lise ve %14 üniversite olduğu ortaya konulmuştur. Sosyoekonomik durumu üç düzeyde inceleyen çalışmada öğretmen adaylarının çoğunluğunun ekonomik durumunun orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Köksalan vd.'nin (2010) 2008–2009 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi Fırat, İnönü ve Erzincan Üniversitesi sınıf öğretmeni adayı olan son sınıf öğrencilerin sosyokültürel özellikleri ve lisansüstü eğitim yapma isteklerini ortaya koyma amacıyla yapmış oldukları çalışmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının anne meslekleri incelendiğinde %90,4'lük bir kısmının ev hanımı olduğu, buna karşılık baba mesleğinin daha dengeli bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Anne eğitim durumunun yoklanmadığı araştırmada babaların eğitim durumunun lise seviyesinde yoğunlaşmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğretmen adaylarının %12,5'inin aile gelirinin asgari ücretin altında olduğudur. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının sosyoekonomik ve kültürel özelliklerini ortaya koyan alan yazın incelendiğinde ilgili araştırmaların çoğunluğunun öğretmen adaylarının sosyoekonomik ve/veya kültürel özelliklerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutum (Pehlivan, 2008), tükenmişlik düzeyi (Tümekaya ve Çavuşoğlu, 2010), yansıtıcı düşünme becerileri (Aydın ve Çelik, 2013), kültürlerarası duyarlılık düzeyi (Akın, 2016), bağlanma stilleri ve sosyal kaygı düzeyi (Karaşar, 2014), lisansüstü eğitim yapma isteği (Köksalan vd., 2010), öğretmenlik mesleğinin seçimine etki eden faktörler (Lee vd., 2019; Watt vd., 2014) gibi farklı bir takım değişkenlerle birlikte işe koşulduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının sosyoekonomik ve kültürel özelliklerinin çoğunlukla başka değişkenlerle olan ilişkisi ortaya koymak üzere incelendiği söylenebilir.

Sosyoekonomik ve kültürel profil araştırmalarının hedef kitlesi öğretmen adaylarından üniversite öğrencilerine doğru genişletildiğinde ise üniversite öğrencileri içerisinde daha küçük gruplar olan uluslararası öğrencilerin sosyoekonomik ve/veya kültürel alanda yaşadıkları sorunlara odaklanan araştırmalara (Kıroğlu vd., 2010; Kurtça, 2020; Sağır ve Aydın, 2020; Yardımcıoğlu vd., 2017) ek olarak bir veya birden fazla üniversitenin öğrencilerinin hedef kitle olarak belirlendiği araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Sevüktekin vd. (2012) Uludağ Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerin sosyoekonomik profillerini belirlemeyi amaçlamışlar ve araştırma

sonucunda üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun babasının eğitim durumunun ortaöğretim, annesinin ise ilköğretim olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin çoğunun annesinin ev hanımı olduğu ve ailelerinin yoksulluk sınırı altında bir gelire sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Hepsi farklı şehirlerde olmak üzere 10 devlet üniversitesinde ön lisanstan, doktora düzeyine kadar üniversite öğrencilerinin hedef kitle olarak belirlendiği Doğan ve Akçalı'nın (2021) araştırmasında üniversite öğrencilerinin sosyoekonomik sorunlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre ise üniversiteye yeni başlayanlar ile kadınlar daha fazla ekonomik zorluk yaşamaktadır ve maddi zorlukların düzeyi arttıkça öğrenciler bir işte çalışmaya başlama eğilimindedir. Son olarak Karakuyu ve Yöndem'in (2013) İstanbul ilinde bulunan 11 devlet ve vakıf üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin sosyokültürel özelliklerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında, öğrencilerin az kitap okudukları ve kütüphaneyi az kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Buna ek olarak araştırmada, vakıf üniversitesine giden öğrencilerin devlet üniversitesindeki öğrencilere göre kulüplere daha az üye oldukları ancak devlet üniversitesindeki öğrencilere göre sinema ve tiyatroya daha fazla gittikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özetle, üniversite öğrencilerinin sosyoekonomik ve kültürel profillerini veya sorunlarını belirlemeyi amaçlayan araştırmaların hedef kitlesinin (uyruk, öğretim düzeyi, öğrenim görülen program vb.) ve bağlamının (aynı şehirdeki üniversiteler, farklı şehirlerdeki üniversiteler) oldukça çeşitlilik gösterdiği söylenebilir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının sosyoekonomik ve kültürel değişkenlere dayalı profillerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki araştırma sorularından yararlanılmıştır:

1. Öğretmen adaylarının;
 - yaş ve
 - cinsiyetdağılımı nasıldır?

2. Öğretmen adaylarının;
 - sosyoekonomik ve
 - sosyokültürelprofilleri nasıldır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğretmen adaylarının sosyoekonomik ve kültürel profilleriyle ilgili alan yazın incelendiğinde çalışmaların bazılarının eğitim fakültelerinde yer alan bir program üzerinde gerçekleştirildiği (Akın, 2016; Karaşar, 2014; Kızılçaoğlu, 2003; Larke, 1990; Pehlivan, 2008; Taş, 2012; Tüm kaya ve Çavuşoğlu 2010), bazılarının ise daha geniş bir araştırma evrenine sahip olduğu (Çintaş, Ceran ve Sevmez, 2015; Ok ve Önkol, 2007; Siegle vd., 2010) görülmektedir. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerine yönelik olarak tasarlanan ilgili araştırmalar incelendiğinde ise öğretmen eğitimi programlarından birisini hedef alan çalışmalara (Arslan, 2007; Kılıçer, 2016) rastlanmıştır. Bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yer alan tüm programları ve tüm sınıf düzeylerini kapsaması nedeniyle bu bağlamdaki öğretmen adaylarının sosyoekonomik ve kültürel profillerinin bütüncül bir şekilde ele alınmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmen eğitimi programlarının Eğitim Fakültesi tarafından geliştirildiği göz önünde bulundurulduğunda, araştırmadan elde edilen öğretmen adayları hakkındaki güncel bilgilerin bu programların geliştirilmesi sürecine veri sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, araştırma kapsamında geliştirilen *Öğretmen Adaylarının Sosyoekonomik ve Kültürel Profilleri Anketi*'nin farklı zaman dilimlerinde aynı bağlamda veya farklı üniversitelerde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına uygulanmasıyla elde edilecek sonuçların yıllar veya üniversitelere göre öğretmen adaylarının sosyoekonomik ve kültürel profilindeki değişimleri görmeye olanak tanıyacağı söylenebilir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anketlerin öz aktarıma dayalı bir veri toplama aracı olması nedeniyle katılımcıların kendileri için en uygun cevapları verdikleri varsayılmıştır. Yanlış veya eksik doldurmaları analize dahil etmeyi önlemek amacıyla kontrol sorusunun kullanıldığı bu araştırmada kontrol sorusunu yanlış

dolduran veya boş bırakan katılımcıların anketi dikkatli doldurmadıkları varsayılmış ve bu katılımcıların verileri analiz dışı bırakılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda listelenmiştir.

- Bu araştırmanın katılımcıları 2023-2024 öğretim yılı güz döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıdır. Dolayısıyla, araştırma sonuçları Türkiye’deki tüm öğretmen adaylarına genellenebilir nitelikte değildir.
- Kesitsel tarama deseni kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmada veri toplama süreci 27 Kasım-22 Aralık 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, araştırma bulguları ilgili tarihler arasında öğretmen adaylarının sosyoekonomik ve kültürel profillerini yansıtmaktadır.

1.7. Tanımlar

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programı: YÖK’e bağlı üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesinde uygulanan, öğretmen yetiştirmek amacıyla geliştirilmiş eğitim programı

Öğretmen adayları: Üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan lisans öğrencileri

Sosyoekonomik ve kültürel profil: Bireylerin toplumsal konumlarıyla bağlantılı olarak sahip olduğu ekonomik ve kültürel özellikleri sunan çerçeve

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evreni, örnekleme yöntemi, veri toplama aracı, veri toplama, veri analizi, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği ve etik konuları hakkında bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Öğretmen adaylarının sosyoekonomik ve kültürel profillerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Kişilerin kendilerine sormadan erişilmesi mümkün olmayan bilgilere erişmek konusunda araştırmacılara avantaj sağlayan tarama araştırmaları (Rea ve Parker, 2014) evrene konu olan bireylerin özelliklerini yoklayacak soruların anketler aracılığıyla bireylere yöneltilmesi ve katılımcıların cevaplarından elde edilen verilerin niceliksel olarak betimlemesi (Creswell, 2015; Creswell ve Creswell, 2018) olarak ifade edilebilir. Tarama araştırmalarında sorular anket uygulamasıyla katılımcılara yöneltilebileceği gibi katılımcılarla yapılan görüşmeler aracılığıyla sözlü olarak da yöneltilebilmektedir (Creswell ve Creswell, 2018). Bu araştırmada hedeflenen katılımcı sayısının 1000'in üzerinde olduğu göz önünde bulundurularak zamansal olarak ekonomiklik sağlamak için anket uygulamasının yapılması tercih edilmiştir.

Tarama araştırmalarına verilerin toplanma sıklığı açısından bakıldığında, bu araştırma modelinde verilerin tek bir zaman diliminde toplanması mümkün olduğu gibi (kesitsel tarama araştırması) birden fazla zaman diliminde de veri toplamanın gerçekleştirilmesi (boylamsal tarama araştırması) mümkün olmaktadır (Christensen vd., 2015). Bu araştırmada öğretmen adayların yalnızca belli bir zaman diliminde (2023-2024 akademik yılı güz dönemi) var olan çeşitli özelliklerinin elde edilmesi amaçlandığından kesitsel tarama araştırmasının gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2023-2024 akademik yılı güz döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıdır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü programlar Almanca Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Fransızca Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Özel Eğitim

Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Resim-İş Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarıdır. Bu programların 1. 2. 3. ve 4. sınıflarında toplam 3646 öğretmen adayı öğrenim görmektedir (Tablo 2.1).

Tablo 2.1. *Araştırma evreninin programlara ve sınıflara göre dağılımı*

Program	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Toplam
Almanca Öğretmenliği	37	47	29	99	212
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	42	33	24	47	146
Fransızca Öğretmenliği	28	18	12	65	123
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	67	67	75	83	292
İngilizce Öğretmenliği	144	161	159	259	723
Okul Öncesi Öğretmenliği	73	79	76	105	333
Özel Eğitim Öğretmenliği	144	143	148	239	674
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	88	81	87	94	350
Resim-İş Öğretmenliği	38	41	42	61	182
Sınıf Öğretmenliği	80	83	71	92	326
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	72	65	59	89	285
Toplam	813	818	782	1233	3646

Araştırmada seçkisiz örnekleme türlerinden orantılı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma evrenindeki her bireyin örnekleme yer alma ihtimalinin eşit olduğu seçkisiz örnekleme (Karadeniz vd., 2020) bulguların evreni yansıtması ihtimalini artırması (Tutar ve Erdem, 2022) için tercih edilmiştir. Seçkisiz örnekleme türü olan tabakalı örneklemede evren anlamlı gruplara (tabakalara) ayrılır ve örneklem bu grupların içerisinde rastgele seçilir (Christensen vd., 2015; Eichhorn, 2021). Bu araştırmada evrene konu olan öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü programlar ve sınıflarına eşit temsil hakkı sağlamak için tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Tabakalar içerisinde katılımcıların seçimi tabakaların oranlarına bakılmaksızın gerçekleşebileceği gibi (orantısız tabakalı örnekleme), tabakaların oranları korunarak (orantılı tabakalı örnekleme) da yapılabilmektedir (Christensen vd., 2015). Bu araştırmada evrende yer alan öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü programlara ve sınıflara göre dağılımı eşit olmadığı için (Tablo 2.1), araştırma sonuçlarının evreni temsil etme gücünü artırmak için (Eichhorn, 2021), araştırma evreninde var olan tabakaların oranlarının örnekleme de korunması sağlayan orantılı tabakalı örnekleme yönteminin kullanılması tercih edilmiştir.

Orantılı tabakalı örnekleme yönteminin kullanıldığı bu araştırmada tarama araştırması için ulaşılması gereken minimum örneklem büyüklüğü kategorik değişkenler için $p=.50$, $t=1.65$ olmak üzere (Bartlett vd., 2001) 1073 olarak hesaplanmıştır. Ulaşılması hedeflenen minimum örneklem büyüklüğü öğrenim görülen program ve sınıf tabakaları korunarak sınıf ve program bazında tekrar hesaplanarak programlara ve sınıflara göre ulaşılması hedeflenen katılımcı sayısı elde edilmiştir. Ulaşılması gereken minimum örneklem büyüklüğü olan 1073 bu işlemten sonra, programlara ve sınıflara bölündüğü için, 1072 olmuştur. Hedeflenen katılımcı sayısına ulaşıldığında veri toplama süreci sonlandırıldığından bu sayılar aynı zamanda araştırmanın katılımcı sayılarını ortaya koymaktadır. Katılımcıların programlara ve sınıflara göre dağılımı Tablo 2.2’de sunulmuştur.

Tablo 2.2. *Katılımcıların programlara ve sınıflara göre dağılımı*

Program	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Toplam
Almanca Öğretmenliği	12	15	10	24	61
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	13	11	8	11	43
Fransızca Öğretmenliği	9	6	4	15	34
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	22	21	25	20	88
İngilizce Öğretmenliği	46	51	52	62	211
Okul Öncesi Öğretmenliği	23	25	25	25	98
Özel Eğitim Öğretmenliği	46	46	49	57	198
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	28	26	29	22	105
Resim-İş Öğretmenliği	12	13	14	14	53
Sınıf Öğretmenliği	26	26	23	22	97
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	23	21	19	21	84
Toplam	260	261	258	293	1072

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırma kapsamında geliştirilen *Öğretmen Adaylarının Sosyoekonomik ve Kültürel Profilleri Anketi* kullanılmıştır. Anket yöntemi, araştırma sorularına cevap aramak üzere önceden hazırlanmış soruların katılımcılara yöneltilmesi olarak tanımlanabilir. Geniş kitlelerden kısa sürede bilgi toplanmasına olanak tanınması (Büyüköztürk vd., 2020) nedeniyle anket tekniğinin kullanılmasının bu araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmak üzere hazırlanmış olan *Öğretmen Adaylarının Sosyoekonomik ve Kültürel Profilleri Anketi*’nin uzunluğu beş sayfadır. Bu uzunluk ve

anket tekniğinin dezavantajlarından birisi olan katılımcıların anket doldurmak konusunda isteksiz olmaları (Büyüköztürk vd., 2020) birlikte düşünüldüğünde yanıt oranının düşmesine karşı tedbir almak amacıyla anket uygulaması basılı anketler kullanılarak öğretmen adaylarının ders gördükleri sınıflarda yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

2.3.1. Veri toplama aracının hazırlanması

Bu bölümde araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan *Öğretmen Adaylarının Sosyoekonomik ve Kültürel Profilleri Anketi*'nin hazırlanma süreci hakkında bilgi verilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, anket taslağının oluşturulması, uzman görüşlerine başvurulması, pilot uygulamaların gerçekleştirilmesi ve ankete son halinin verilmesi aşamalarından söz edilmiştir.

2.3.1.1. Anket taslağının oluşturulması

Anket maddelerinin oluşturulması için öncelikle araştırmacı tarafından alan yazın taraması gerçekleştirilmiş ve öğretmen adaylarının sosyoekonomik ve kültürel profillerini belirlemek üzere işe koşulacak değişkenler ortaya konulmuştur. Elde edilen değişkenleri yoklayacak sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular tez danışmanı ile yapılan görüşmeler doğrultusunda tekrar şekillenmiş ve uzman görüşlerini almak için hazır hale gelmiştir.

2.3.1.2. Uzman görüşlerine başvurulması

Anketin geliştirilmesi sürecinde dört eğitim programları ve öğretim; iki ölçme ve değerlendirme, bir istatistik ve bir eğitim yönetimi ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından olmak üzere toplam dokuz uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Süreç içerisinde ihtiyaç duyulması halinde yüz yüze görüşmeler ve telefon aracılığıyla da uzman görüşlerine başvurulmasının yanında pilot uygulama öncesi uzman görüşlerine başvurma süreci elektronik posta aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, anket dokuz uzmana elektronik posta aracılığıyla iletilmiş ve anket maddelerinin uygunluğu, anketin kapsamı, soruların düzenlenişi, görünüş geçerliği varsa eksikleri için uzmanların görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Uzmanlar anketin uzunluğu, anlaşılabilirliği, maddelerin sıralanması, seçeneklerin yeterliliği, maddelerin ölçülmek istenen değişkenle uyumu, soruların araştırma etiğine uygunluğu gibi konularda görüş ve önerilerini belirtmişlerdir. Uzmanların görüş ve önerilerinden elde edilen veriler tez danışmanı ve

araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve bu kapsamda ankette yer alan sorularda ve yönergelerinde değişiklikler yapılmış, dikkatsiz veya özensiz yanıtlamaların analize alınmasını önlemek amacıyla bir adet kontrol sorusu eklenmiştir. Yapılan bu değişikliklerle anket pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

2.3.1.3. Pilot uygulamaların gerçekleştirilmesi

Araştırma başlangıcında anketin çevrim içi ortamda yapılması planlandığından farklı bir fakültede öğrenim görmekte olan iki lisans öğrencisiyle yapılan pilot uygulamada çevrim içi anket kullanılmıştır. Buradan elde edilen veriler ile ankette değişiklikler yapılmıştır. Anketin yüz yüze yapılması kararı alındıktan sonra benzer örnekleme yapılan (farklı sınıf düzeylerinden dört öğretmen adayı) telefon veya çevrim içi görüşmeler yoluyla gerçekleştirilen pilot uygulamalarda anketin basılı hali kullanılmış ve görüşmeler öncesi anketler öğrencilere öğretim elemanları aracılığıyla ulaştırılmıştır. Pilot uygulamaların katılımcıları anketi yanıtladıktan sonra kendileriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde katılımcıların anketle ilgili düşüncelerini ayrıntılı olarak anlamak hedeflenmiş ve ankette yer alan tüm ifadelerle ilgili katılımcıların görüşlerini almak amaçlanmıştır. Görüşmelerde anketin anlaşılabilirliği, katılımcıların sorulara karşı hassasiyet düzeyleri, var olan seçeneklerin yeterli olup olmadığı, anketi doldurma süresini nasıl bulduklarına dair sorular yöneltilmiştir. Pilot uygulamalardan elde edilen veriler ise araştırmacı ve tez danışmanı tarafından değerlendirilmiş, bu doğrultuda anketin anlaşılabilirliğini artırmak için bazı ifadeler değiştirilmiş, seçeneklerin sıralaması düzenlenmiş, seçeneklerin yeterli olmadığı sorulara yeni seçenekler eklenmiş ve katılımcılarda hassasiyet uyandıran sorulara *Belirtmek istemiyorum* seçeneği eklenmiştir. Pilot uygulamalar sonrası ankette yapılan düzenlemelere öğretmen adaylarının harcama kalemlerini sıralamaları beklenen soruda en çok harcama yaptıkları kalemi bir, en az harcama yaptıkları kalemi sekiz rakamını kullanarak belirtmelerinin istenmesi; öğretmen adaylarının ailelerinin sosyal yardım alma durumlarını yoklayan sorunun seçeneklerinden belirtmek istemiyorum seçeneğinin çıkarılması, öğretmen adaylarının arkadaş çevrelerini edindikleri ortamları yoklayan soruda katılımcıların birden çok seçenek işaretlemelerinin mümkün hale getirilmesi gibi değişiklikler örnek olarak verilebilir. Yapılan bu düzenlemeler sonrası anket son halini almıştır.

2.3.2. Öğretmen adaylarının sosyoekonomik ve kültürel profilleri anketinin özellikleri

Yukarıda açıklanan veri toplama aracının hazırlanması süreci ile *Öğretmen Adaylarının Sosyoekonomik ve Kültürel Profilleri Anketi* son halini alarak uygulamaya hazır hale gelmiştir (EK-1). 63 adet temel sorudan oluşan ankette, temel sorulara verilen yanıtlara göre cevaplanabilecek sekiz adet alt soru bulunmaktadır. Ankette toplam soru sayısı 71'dir. Bu soruların türlerine göre dağılımı ve soru örnekleri aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

2.3.2.1. Çoktan seçmeli sorular

34 adet çoktan seçmeli sorunun bulunduğu ankette bu sorulardan 23 tanesi tek yanıtı çoktan seçmeli sorudur (Görsel 2.1).

12. Ailenizin ikamet ettiği konut: (Lütfen bir seçenek işaretleyiniz.)	☐ Aileme ait	☐ Kira	☐ Lojman (işverenin çalışanların kullanımına sunduğu konut)	☐ Diğer: (Lütfen belirtiniz.) _____
---	-------------------------------------	-------------------------------	--	---

Görsel 2.1. Tek yanıtı çoktan seçmeli soru örneği

Görsel 2.1'de örneğinin sunulduğu şekilde, bu sorularda katılımcılardan birden fazla seçeneğin içerisinde tek bir seçeneği işaretlemeleri beklenmiştir.

Ankette yer alan çoktan seçmeli sorulardan 11 tanesi ise birden fazla yanıtı çoktan seçmeli sorudur (Görsel 2.2).

14. İkamet ettiğiniz konutu en iyi anlatan ifadeleri seçiniz: (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.)	☐ Yeterli ısıtma sistemi var ☐ Yeteri kadar güneş alıyor ☐ Yeterince havalandırma olanağı var ☐ Güvenli/sağlam bir binada yer alıyor	☐ Sıcak suya erişim var ☐ İnternet erişimi var ☐ Ders çalışmaya elverişli alan var ☐ Güvenli bir çevrede yer alıyor
---	---	--

Görsel 2.2. Birden fazla yanıtı çoktan seçmeli soru örneği

Görsel 2.2'de örneğinin sunulduğu şekilde, bu sorularda katılımcıların birden çok seçenek işaretlemesine olanak tanınmıştır.

2.3.2.2. Derecelendirme soruları

Ankette 27 adet derecelendirme sorusu bulunmaktadır. Bu sorular 5’li likert tipindedir (Görsel 2.3).

Aşağıda siz, aileniz ve arkadaş çevreniz hakkında bazı ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her bir ifadeye ne kadar katıldığınızı veya katılmadığınızı belirtiniz. (Lütfen cevaplarken lisans eğitimi sürecinizi göz önünde bulundurunuz.) (Lütfen her satır için bir yanıt seçiniz.)	Kesinlikle Katılıyorum.	Katılıyorum.	Kararsızım.	Katılmıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum.
1. Ailemin evinde/yetiştığım evde birçok farklı türde kitap (roman, öykü, klasikler, biyografi, tarih, felsefe, psikoloji, popüler bilim, kişisel gelişim vb.) bulunur.					

Görsel 2.3. 5’li likert tipi derecelendirme sorusu örneği

Görsel 2.3’te örneğinin sunulduğu şekilde, bu sorularda katılımcılardan *Kesinlikle Katılıyorum* ile *Kesinlikle Katılmıyorum* arasında bir kutucuğu işaretlemeleri beklenmiştir.

2.3.2.3. Boşluk doldurma soruları

Ankette dokuz adet boşluk doldurma sorusu bulunmaktadır (Görsel 2.4).

8. Aylık ortalama geliriniz (₺): _____ (Ailenizden aldığınız harçlık, almış olduğunuz burs veya kredi, çalışıyorsanız maaş vb. geliriniz dahil.) (Lütfen belirtiniz.)

Görsel 2.4. Boşluk doldurma sorusu örneği

Görsel 2.4’te örneğinin sunulduğu şekilde, bu sorularda katılımcılardan yanıtlarını ilgili boşlukta belirtmeleri beklenmiştir.

2.3.2.4. Sıralama sorusu

Son olarak, ankette bir adet sıralama sorusu bulunmaktadır (Görsel 2.5).

9. Harcama kalemlerinizi en yüksekte en düşüğe doğru sıralayınız. (1 en çok, 8 en az olacak şekilde her rakamı birer kere kullanınız.) (Lütfen belirtiniz.)	_____ Beslenme _____ Barınma (kira, yurt/apart ücreti vb.) _____ Temel faturalar (elektrik, su, doğalgaz, internet vb.) _____ Giyim _____ Kişisel bakım _____ Ulaşım _____ Eğitim (kitap, fotokopi, ücretli eğitimler vb.) _____ Kültürel etkinlikler (sinema, konser, müze, hobiler vb.)
--	--

Görsel 2.5. Sıralama sorusu örneği

Görsel 2.5'te örneğinin sunulduğu şekilde, bu soruda katılımcılardan ilgili maddeleri rakamları kullanarak sıralamaları beklenmiştir.

2.3.3 Veri toplama aracının geçerliği ve güvenirliği

Bu araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmak üzere geliştirilen *Öğretmen Adaylarının Sosyoekonomik ve Kültürel Profilleri Anketi*'nin geçerliği ve güvenirliğini sağlamak üzere aşağıdaki adımlar izlenmiştir (Christensen vd., 2015):

- Anket maddeleri araştırma sorusuna cevap verecek şekilde oluşturulmuş,
- Maddeler hazırlanırken araştırma katılımcılarının özellikleri göz önünde bulundurulmuş,
- Yalın bir dil kullanımına özen gösterilmiş,
- Katılımcıları belli bir cevaba yönlendirebilecek ifadelerden kaçınılmış,
- Aynı anda iki veya daha fazla bilgiyi yoklayan sorular kullanmaktan kaçınılmış,
- Katılımcıların soruyu anlamasını zorlaştıracak çift olumsuzluk içeren cümle yapılarından kaçınılmış,
- Çoktan seçmeli sorularda seçeneklerin birbirleriyle aynı şeyi ifade etmemesine dikkat edilmiş,
- Tek yanıtı çoktan seçmeli soruların katılımcının kendini ifade etmesi için yeterli olmayabileceği ifadeler için alternatif soru tipleri (örneğin; birden çok yanıtı çoktan seçmeli sorular, *Diğer: (lütfen belirtiniz.)* seçeneği eklenmiş sorular, kısa yanıtı sorular) tercih edilmiş,
- Sorular katılımcıların anlamlandırmasını kolaylaştıracak biçimde sıralanmış,
- Pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Yukarıda bahsi geçen anketin hazırlanmasında uygulanan bu adımlara ek olarak anketin hazırlanması sürecinde, dokuz uzmanın görüşüne başvurulmuş, bu görüşler doğrultusunda ankette gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Anketin öz aktarıma dayalı bir veri toplama aracı olması ve katılımcıların anketi dikkatsiz veya özensiz yanıtlamaları nedeniyle oluşabilecek hatalı verilerin analize alınmasını önlemek amacıyla bir adet talimatlı madde (instructed item) (DeSimone vd., 2015) anket soruları arasına eklenmiştir. Bu soruya talimata uygun olarak cevap vermeyen katılımcıların anketi dikkatsizce yanıtladıkları veya talimatlara uymakta

güçlük gösterdikleri varsayılmış ve verileri analiz dışı bırakılmıştır (DeSimone vd., 2015; DeSimone ve Harms, 2018; Ward ve Meade, 2023).

2.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci öncesinde *Öğretmen Adaylarının Sosyoekonomik ve Kültürel Profilleri Anketi*, ilk sayfasına Gönüllü Katılım Formu eklenerek çoğaltılmıştır. Zımbalı ve dikey formatta tasarlanmış olan bu anket, arkalı önlü olmak üzere toplam altı sayfa/üç yapraktır.

Anketlerin öğretmen adaylarına ulaştırılabilmesi için 2023-2024 güz dönemi ders programları incelenmiş ve ders programlarından rastgele seçilen derslerin öğretim elemanlarına ulaşılarak ders içerisinde anket uygulaması yapmak için izin alınmıştır. Ulaşılamayan veya uygulama yapılması için uygun bir zaman bulunamayan sınıflar olduğunda ders programında aynı program ve sınıf öğrencilerinin dersi olan başka bir sınıf rastgele seçilmiştir. Ders programından derslerin seçiminde Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri (Eğitim Bilimine Giriş, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Yönetimi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme vb.) neredeyse tüm program ve sınıfların ortak dersleri olması nedeniyle önceliklenmiştir. Bu derslerde yeterli katılımcıya erişilemeyen durumlarda öğretmen adaylarının alan derslerinin olduğu ders programları kullanılmıştır.

Ankette zamana bağlı olarak yanıtların değişebileceği soruların (aylık gelir, ailenin ekonomik durumu vb.) bulunduğu göz önünde bulundurularak veri toplama sürecinin mümkün olduğunca kısa tutulması hedeflenmiştir. Bu nedenle veri toplama sürecinde aynı anda birden fazla sınıftan veri toplanmasının planlandığı durumlar ortaya çıkmıştır. Planlanan uygulama zamanlarında çakışmaların olmadığı durumlarda araştırmacı veya tez danışmanı anket uygulamalarına katılmıştır. Aynı anda birden fazla sınıfta veri toplandığı durumlarda ise ilgili sınıfta ders veren öğretim elemanları anketi uygulamış, sınıflarda araştırmaya yönelik bir soru olduğunda araştırmacı veya tez danışmanı bu sınıflara bilgi vermiştir.

Uygulama sonrası toplanan anketler öğrenim görülen programa ve sınıf düzeylerine göre gruplanmış, doldurulma oranları ve kontrol sorusunun uygun bir şekilde doldurulup doldurulmadığı kontrol edilmiş ve geçerli olan anket sayıları not edilmiştir. Böylece, her program ve sınıf için ulaşılması gereken katılımcı sayısına ulaşma konusunda değerlendirmeler yapılabilmesi olanaklı olmuştur. Hedeflenen katılımcı sayılarına ulaşılmadığı tabakalarda aynı yöntem uygulanarak ders programında yeni bir ders

rastgele seçilmiş, her program ve sınıf için hedeflenen katılımcı sayısına ulaşana kadar bu işlem devam etmiştir.

Hedeflenen katılımcı sayısına ulaşıldığında veri toplama süreci sona erdirilmiştir. Böylece, toplamda 1534 katılımcıdan veri toplanmış, eksik ve geçersiz veriler çıkarıldığında bu sayı 1072 olmuştur. Toplanan belgeler tekrar incelenerek gruplamada ulaşabilecek hatalar telafi edilmiş ve belgeler veri girişi için hazır hale getirilmiştir.

2.5. Verilerin Analiz Edilmesi

Bu araştırmada elde edilen veriler Microsoft Excel kullanılarak bilgisayar ortamına girilmiştir. Veri girişi yapılmadan önce, *Öğretmen Adaylarının Sosyoekonomik ve Kültürel Profilleri Anketi* 'nde yer alan değişkenler belirlenmiştir ve gerekli olan sorularda cevaplar sayılar kullanılarak kodlanmıştır. Soru ve cevap tiplerine göre seçimlerin yapıldığı bu aşamada aşağıdaki adımlar izlenmiştir (Pallant, 2020):

- Boşluk doldurmalı sorularda, sorunun yokladığı durum değişken olarak girilmiştir. Örneğin ailenizin ikamet ettiği il/ilçe sorusunun değişkeni aile il/ilçe olarak girilmiş, katılımcıların vermiş olduğu cevaplar kodlama yapılmaksızın olduğu gibi yazılmıştır. Ardından bu sorulara verilen cevaplar analiz edilerek anlamlı ortak temalar belirlenmiş, bu ortak temaların her birine bir kod verilmiş ve veriler bu kodlara göre girilmiştir.
- Tek yanıtı çoktan seçmeli sorularda sorunun yokladığı durum değişken olarak girilmiş, bu sorunun seçenekleri ankette yer alma sırasıyla 1'den başlayarak kodlanmıştır. Örneğin, 3 seçenekten birinin seçilmesinin mümkün olduğu katılımcıların cinsiyetinin sorulduğu soruda, değişken cinsiyet olarak tanımlanmış, bu sorunun seçenekleri olan *Kadın 1, Erkek 2, Belirtmek istemiyorum* seçeneği ise 3 olarak kodlanmıştır.
- Birden çok seçenek işaretlemenin mümkün olduğu çoktan seçmeli sorularda seçeneklerin her biri ayrı ayrı bir değişken olarak girilmiş, ilgili seçeneği işaretleyenler için 1, işaretlemeyenler için 2 kodu kullanılmıştır. Örneğin, etnik kökenin sorulduğu, birden fazla işaretleme yapmanın mümkün olduğu soruda her etnik köken ayrı ayrı değişken olarak girilmiş ve bu soruda *Gürcü* ve *Türk* seçeneğini işaretleyen bir katılımcı için *Gürcü 1, Türk 1*, diğer etnik köken belirten değişkenler ise 2 olarak kodlanmıştır.

- Katılımcı, ailesi ve arkadaş çevresi hakkında ifadeler içeren ve katılımcıların bu ifadelere ne kadar katılıp katılmadıklarını belirlemeyi amaçlayan 5’li likert tipi sorularda ise değişkenler madde sırasına göre ö1, ö2, ö3 şeklinde belirlenmiştir. Cevapların kodlanmasında ise ankette yer alma sırası esas alınarak *Kesinlikle Katılıyorum* seçeneğine 1, *Katılıyorum* seçeneğine 2, *Kararsızım* seçeneğine 3, *Katılmıyorum* seçeneğine 4 ve *Kesinlikle Katılmıyorum* seçeneğine 5 kodu verilmiş ve veriler bu şekilde kodlanarak bilgisayara girilmiş ve analize hazır hale getirilmiştir.

Bu araştırmada verilerin analiz edilmesi için IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Statistics 27 programı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının sosyoekonomik ve kültürel profillerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada veri analizi araştırmanın bu amacına bağlı olarak şekillenmiş ve veri analizinde yüzdeler, frekanslar, dağılım ölçümleri, mod ve ranj gibi betimleyici istatistiklerden (Hinton vd., 2014) yararlanılmıştır. Buna ek olarak araştırma amaçları doğrultusunda birden fazla değişkenin yüzde dağılımlarını karşılaştırmak için çapraz tablolardan yola çıkarak hazırlanan grafiklerden yararlanılmıştır.

2.6. Etik Önlemler

Araştırma etiğini sağlamak üzere araştırmanın her aşamasında bazı tedbirler alınmıştır. Bu tedbirler aşağıdaki gibidir.

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan izin alınmıştır. 02.05.2023 tarihli, 516192 Protokol No’lu Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Karar Belgesi EK-2’de sunulmuştur. Daha sonra araştırmanın Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde uygulanabilmesi için Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü’nden izin alınmıştır. 13.10.2023 tarihli, 626801 No’lu Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü’nden alınan araştırma uygulama izni EK-3’te sunulmuştur.

Pilot uygulamalar da dahil olmak üzere veri toplama sürecinde katılımcıların araştırmaya gönüllü katılımı esas alınmıştır. Bu kapsamda araştırmada katılımcılara sunulan belgelerin ilk sayfasına Gönüllü Katılım Formu eklenmiştir (EK-4, EK-5). Katılımcı adaylarının araştırmaya gönüllü olarak katılıp katılmayacağı ile ilgili karar vermesine yardımcı olmak üzere gerekli olan bilgiler (araştırmanın amacı, araştırmacı ve tez danışmanı bilgileri, uygulamanın ortalama süresi, katılımcı kimliğinin gizliliği ve

araştırmadan istedikleri zaman çekilebilme hakları) Gönüllü Katılım Formu'nda katılımcı adaylarına sunulmuş ve katılımı onayladıklarına dair imzaları alınmıştır.

Katılımcıların anketteki ifadelerin anlaşılabilirliği, maddelerin yeterliliği, soruların hassasiyet oluşturma durumları gibi faktörlere yönelik görüşlerini almak amacıyla gerçekleştirilen pilot uygulamalar kapsamında katılımcılarla yapılan görüşmelerin başlangıcında gönüllü katılım formunda yer alan bilgiler sözlü olarak bir kere daha katılımcılara aktarılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bilgilerin kolay analiz edilebilmesi, bazı detayların gözden kaçmasını önlemek amacıyla görüşmenin ses kaydına alınması planlanmıştır. Bu durum nedenleriyle birlikte katılımcılara açıklanmış, katılımcının onayı olması durumunda görüşmeler kayda alınmıştır.

Uygulamalarda katılımcıların gizliliğini sağlamak amacıyla kimliğini ortaya çıkarabilecek bilgilerin istenmemesine özen gösterilmiş, toplanan veriler araştırmacı ve tez danışmanı dışında üçüncü kişilerin eline geçmemesi için depolanmıştır.

Ankette yer alan, araştırma amacına uygun olarak hazırlanmış bazı soruların (ailenin sosyal yardım alma durumu, etnik köken, dini inanç gibi) hassas sorular olabileceği düşünülmüş, pilot uygulamalarda bu soruların katılımcılarda rahatsızlık uyandırıp uyandırmadığına ilişkin görüşleri alınmıştır. Pilot uygulamalardan elde edilen bilgiler doğrultusunda soruların ankete yer alıp almayacağı, ankette yer alacaksa seçeneklere *belirtmek istemiyorum* seçeneğinin eklenip eklenmeyeceği ile ilgili kararlar alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmaktadır. Bulgular, sırasıyla “Öğretmen Adaylarının Yaş ve Cinsiyet Dağılımları”, “Öğretmen Adaylarının Sosyoekonomik Profilleri” ve “Öğretmen Adaylarının Sosyokültürel Profilleri” başlıkları altında ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, tablolar ve görseller aracılığıyla sunulmuştur.

3.1. Öğretmen Adaylarının Yaş ve Cinsiyet Dağılımları

3.1.1. Yaş

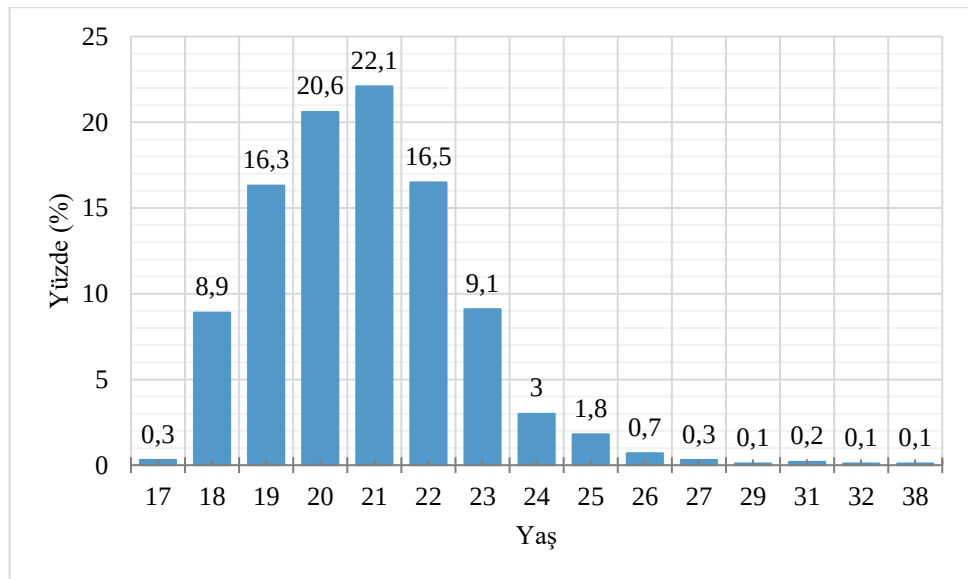
Öğretmen adaylarının yaşlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Yaş değişkenine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Değişken	n	Min	Max	$\bar{x}$	ss
Yaş	1067	17	38	20.8	1.91

Tablo 3.1 incelendiğinde ortalama yaşı 20,8 olduğu ve yaş dağılımının 17 ila 38 arasında seyrettiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının yaş dağılımları Görsel 3.1’de sunulmuştur.

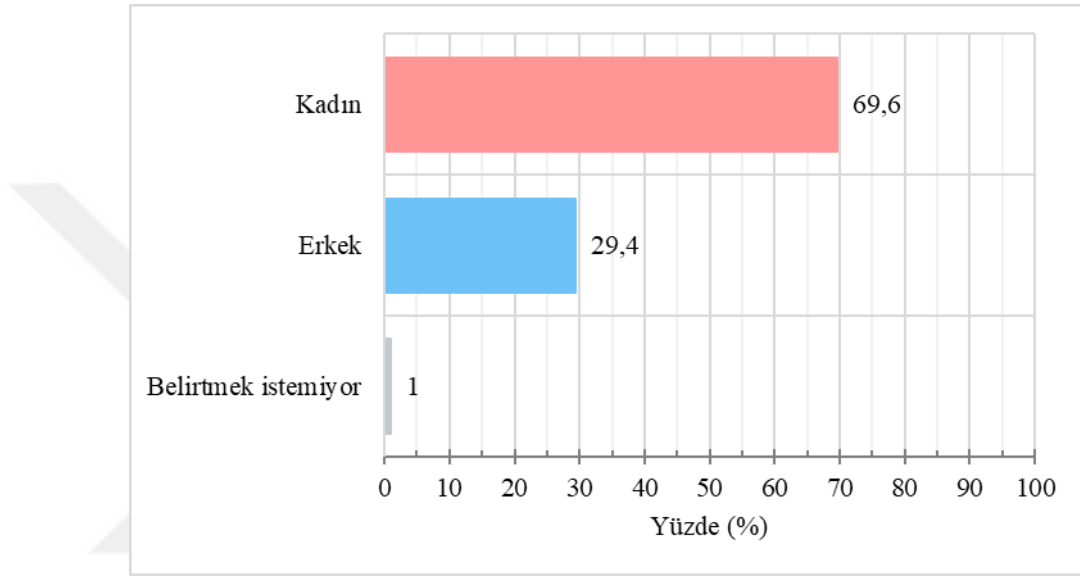


Görsel 3.1. Öğretmen adaylarının yaşlarına göre dağılımı (n=1067)

Görsel 3.1 incelendiğinde adayların geniş bir kesiminin (%93,5) 18-23 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bu aralığın dışında kalanların çoğunluğu ise 24-26 yaş aralığındadır.

3.1.2. Cinsiyet

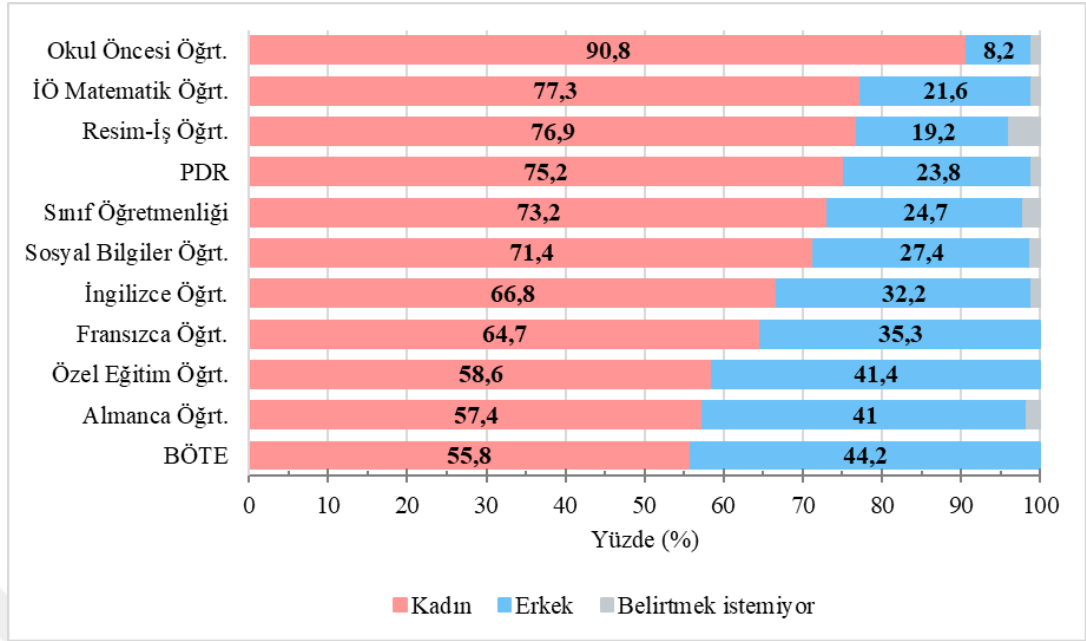
Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre dağılımı Görsel 3.2’de sunulmuştur.



Görsel 3.2. Öğretmen adaylarının cinsiyetlere göre dağılımı (n=1071)

Görsel 3.2 incelendiğinde eğitim fakültesinde kadınların çoğunlukta (%69,6) olduğu görülmektedir. Erkeklerin oranı %29,4 olurken, %1’lik bir kesim cinsiyetini belirtmek istememiştir.

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin öğrenim görülen programa göre dağılımları Görsel 3.3’te sunulmuştur.



Görsel 3.3. Öğrenim görülen programlara göre cinsiyetlerin dağılımı (n=1071)

Görsel 3.3'a göre en yüksek kadın temsiliyetinin olduğu program Okul Öncesi Öğretmenliği programı (%90,8) olmuş, bunu İlköğretim Matematik Öğretmenliği programı (%77,3) izlemiştir. Cinsiyetlere göre eşit temsil gücünün en fazla olduğu program ise BÖTE programı (%55,8 kadınlar, %44,2 erkekler) olmuştur.

3.2. Öğretmen Adaylarının Sosyoekonomik Profilleri

Bu bölümde bulgular, sırasıyla “yaşam koşulları ve eğitim”, “öğretmen adaylarının ekonomik arka planı: ailelerinin ekonomik özellikleri” ve “öğretmen adaylarının ekonomik destekleri” başlıkları altında sunulmuştur.

3.2.1. Yaşam koşulları ve eğitim

Bu bölümde, öğretmen adaylarının yaşam koşullarına ilişkin bulgular, sırasıyla “aylık gelir”, “harcama kalemleri”, “barınma” ve “teknolojik araçlar” başlıkları altında sunulmuştur. Bu başlıklar altında, yaşam koşullarının eğitime olan etkilerine ilişkin bulgulara da yer verilmiştir.

3.2.1.1. Aylık gelir

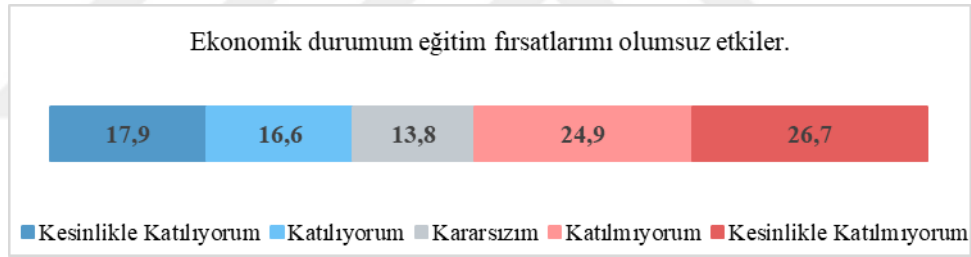
Öğretmen adaylarının aylık gelirlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Aylık gelir değişkenine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Değişken	n	Min	Q1	Q2 (Medyan)	Q3	Max	$\bar{x}$	ss
Aylık Gelir	1055	0	2500	4000	6000	55000	4865,19	4319,92

Tablo 3.2’ye göre öğretmen adaylarının aylık gelirlerinin ortalaması 4865,19 TL’dir. En düşük aylık gelire sahip olan %25 (Q1)’in aylık geliri 2500 TL ve altı iken, öğretmen adaylarının %50’si (Q2) 4000 TL ve altı aylık gelire sahiptir. Aylık gelir değişkenine ilişkin minimum ve maksimum değerlerin arasında açılan fark ise standart sapma puanının 4319,92 olmasına neden olmuş olabilir. Öğretmen adaylarının aylık gelir dağılımları arasındaki farklılıkların adayların bir kesiminin işte çalışıyor olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

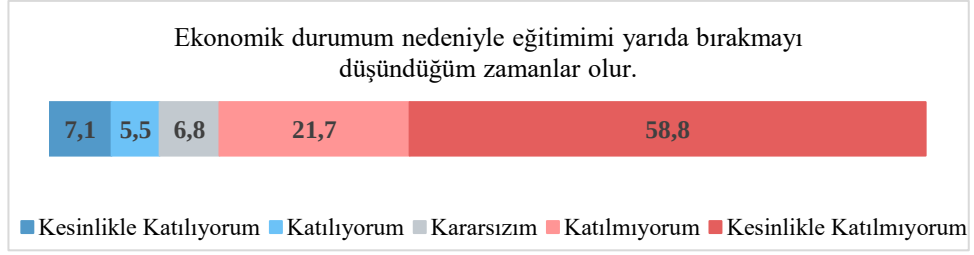
Öğretmen adaylarının “Ekonomik durumum eğitim fırsatlarımı olumsuz etkiler.” ifadesine katılma durumlarını gösteren bulgular Görsel 3.4’te sunulmuştur.



Görsel 3.4. Ekonomik durumun eğitim fırsatlarına etkisi (n=1070)

Görsel 3.4 incelendiğinde öğretmen adaylarının %34,5’inin katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum yanıtlarını verdiği ve eğitim fırsatlarının ekonomik nedenlerle sınırlandığını düşündükleri görülmektedir. %13,8’lik bir kesim konu hakkında kararsız kalırken adayların yarıdan fazlası (%51,6) eğitim fırsatlarının ekonomik nedenlerle sınırlandırılmadığını düşünmektedir.

Öğretmen adaylarının “Ekonomik durumum nedeniyle eğitimimi yarıda bırakmayı düşündüğüm zamanlar olur.” ifadesine katılma durumlarını gösteren sonuçlar Görsel 3.5’te sunulmuştur.

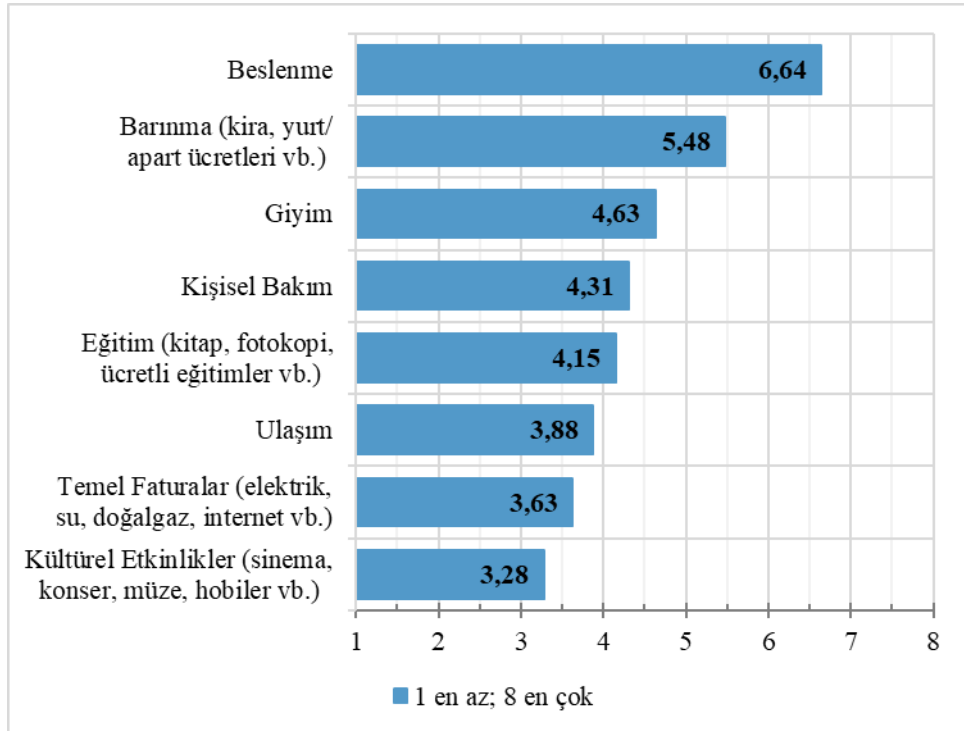


Görsel 3.5. *Ekonomik durum nedeniyle eğitimini yarıda bırakmayı düşünme durumları (n=1069)*

Görsel 3.5'e göre adayların çoğunluğu (%80,5) ekonomik nedenlerden dolayı eğitimini yarıda bırakmayı düşünmediğini belirtmiştir. Adayların %6,8'i kararsız olduğunu belirtirken, %12,6'sı ekonomik nedenlerle eğitimini yarıda bırakmayı düşündüğünü belirtmiştir.

3.2.1.2. *Harcama kalemleri*

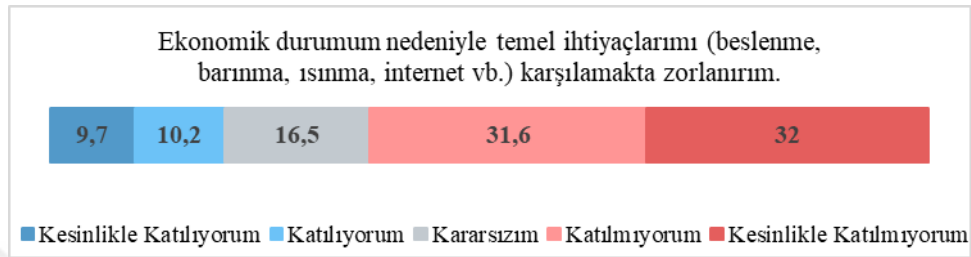
Öğretmen adaylarından harcama kalemlerini sıralamaları istenmiş, öğretmen adaylarının her bir harcama kalemi için vermiş oldukları cevapların ortalamaları Görsel 3.6'da sunulmuştur.



Görsel 3.6. *Aylık harcama kalemlerinin sıralaması (n=1063)*

Görsel 3.6'ya göre öğretmen adaylarının en çok harcamayı beslenme ($\bar{x}= 6,64$) ve barınma ($\bar{x}= 5,48$) gibi temel ihtiyaçlar için yaptıkları görülmektedir. En düşük bütçe ayrılan harcama kalemi ise kültürel etkinlikler ($\bar{x}= 3,28$) olmuştur.

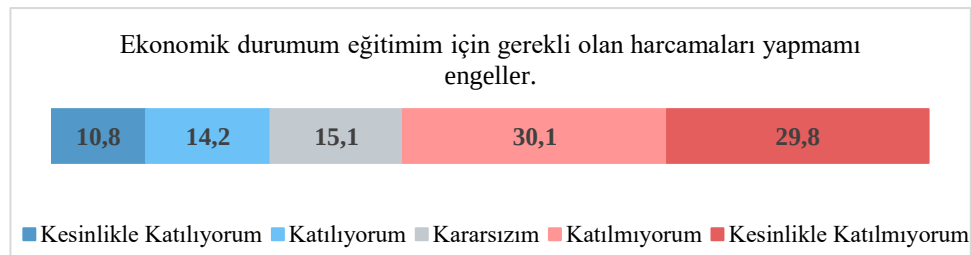
Öğretmen adaylarının “Ekonomik durumum nedeniyle temel ihtiyaçlarımı karşılamakta zorlanırım.” ifadesine katılma durumlarını gösteren bulgular Görsel 3.7’de sunulmuştur.



Görsel 3.7. Öğretmen adaylarının temel ihtiyaçlarını karşılayabilme durumları (n=1071)

Görsel 3.7'ye göre katılımcıların çoğunluğu (%63,6) temel ihtiyaçlarını karşılamada bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Ancak katılımcıların %10,2'si temel ihtiyaçlarını karşılamada sorun yaşadığını belirtmiş, %9,7'si ise bu konuda kesinlikle zorlandığını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının “Ekonomik durumum eğitimim için gerekli olan harcamaları yapmamı engeller.” ifadesine katılma durumlarını gösteren bulgular Görsel 3.8’de sunulmuştur.



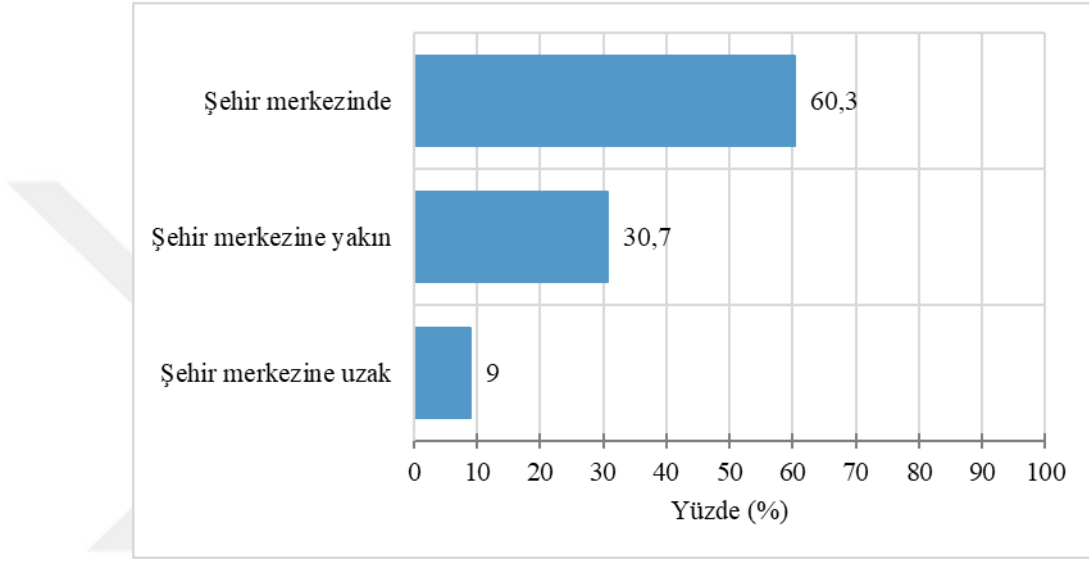
Görsel 3.8. Öğretmen adaylarının gerekli eğitim harcamalarını yapma durumları (n=1069)

Görsel 3.8 incelendiğinde öğretmen adaylarının %30,1'i bu ifadeye katılmadığını, %29,8'inin ise kesinlikle katılmadığını belirttiği görülmektedir. Bir başka deyişle, öğretmen adaylarının yarısından fazlası (%59,9) ekonomik durumunun eğitimi için

gerekli olan harcamalar için yeterli olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının %25'i eğitimi için gerekli olan harcamaları yapmakta zorluk yaşadığını belirtmiştir.

3.2.1.3. Barınma

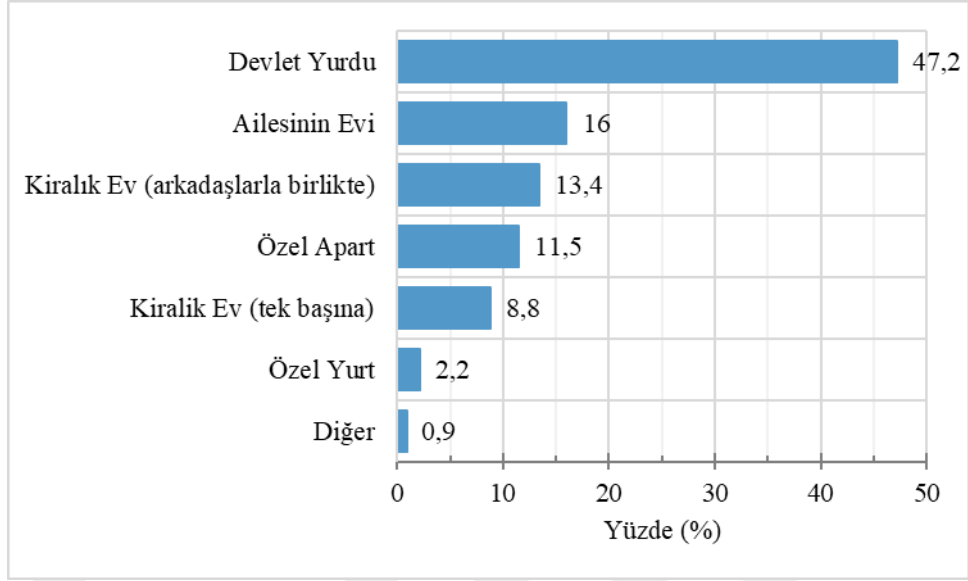
Öğretmen adaylarının ikamet ettiği bölgeye ait bulgular Görsel 3.9'da sunulmuştur.



Görsel 3.9. *İkamet edilen bölge (n=1065)*

Görsel 3.9 incelendiğinde öğretmen adaylarının yarısından fazlasının (%60,3) şehir merkezinde, %30,7'sinin şehir merkezi yakınında, %9'unun ise şehir merkezinden uzakta ikamet ettiği görülmektedir.

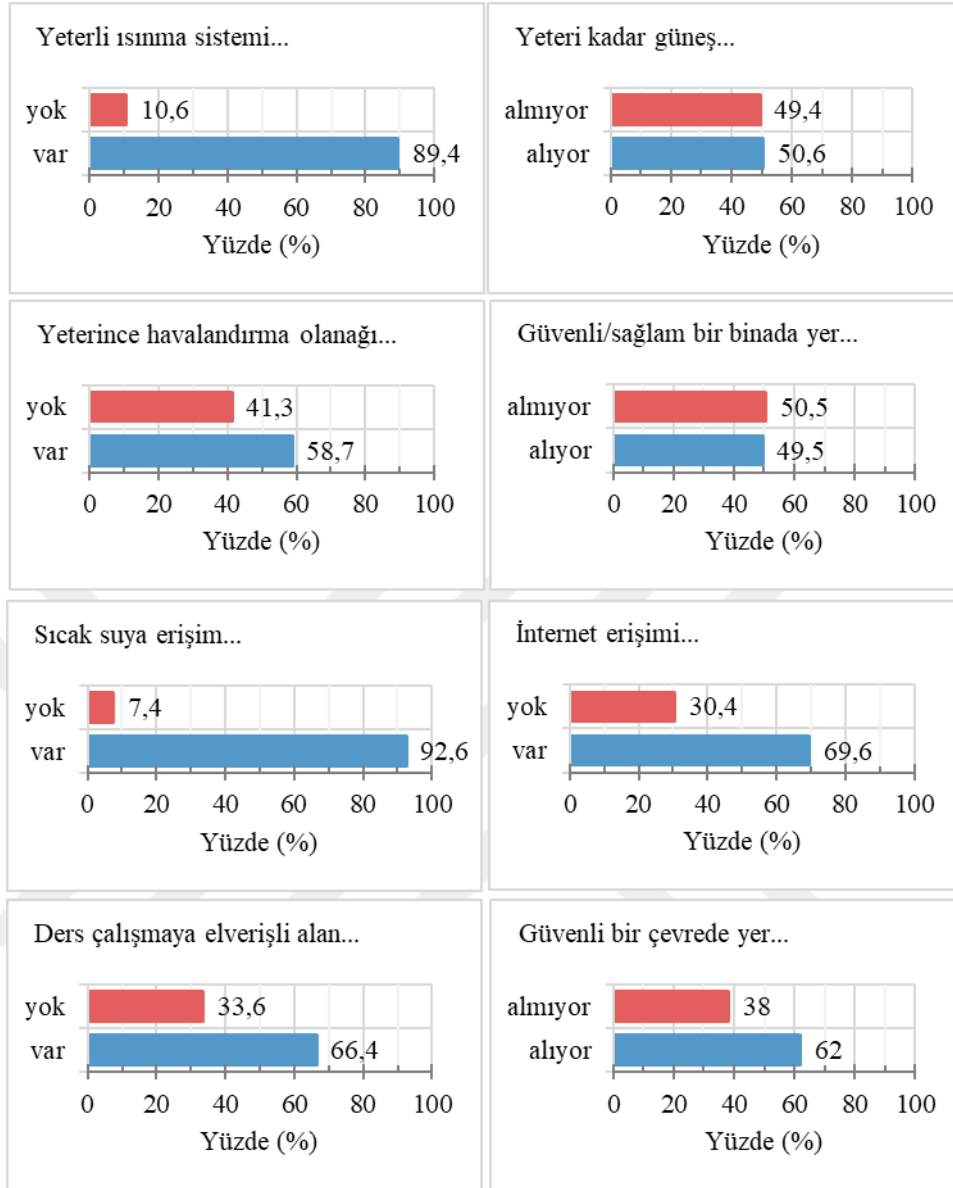
Öğretmen adaylarının ikamet ettiği konut türüne ait bulgular Görsel 3.10'da sunulmuştur.



Görsel 3.10. *İkamet edilen konut türü (n=1072)*

Görsel 3.10'a göre öğretmen adaylarının neredeyse yarısı (%47,2) devlet yurdunda kalmaktadır. Bu oranı takip eden en yüksek ikinci oran ise %16 ile aile evi olmuştur. Kiralık evde yaşayan öğretmen adaylarının çoğunluğunun ise arkadaşlarıyla birlikte kaldığı görülmektedir. %1'in altında kaldığı için diğer seçeneğinin altında birleştirilen yanıtlarda ise en çok tekrar edenler akraba evi ($f=5$), vakıf yurdu ($f=3$) olmuştur.

Öğretmen adaylarının ikamet ettiği konutun özelliklerine ait bulgular Görsel 3.11'de sunulmuştur.

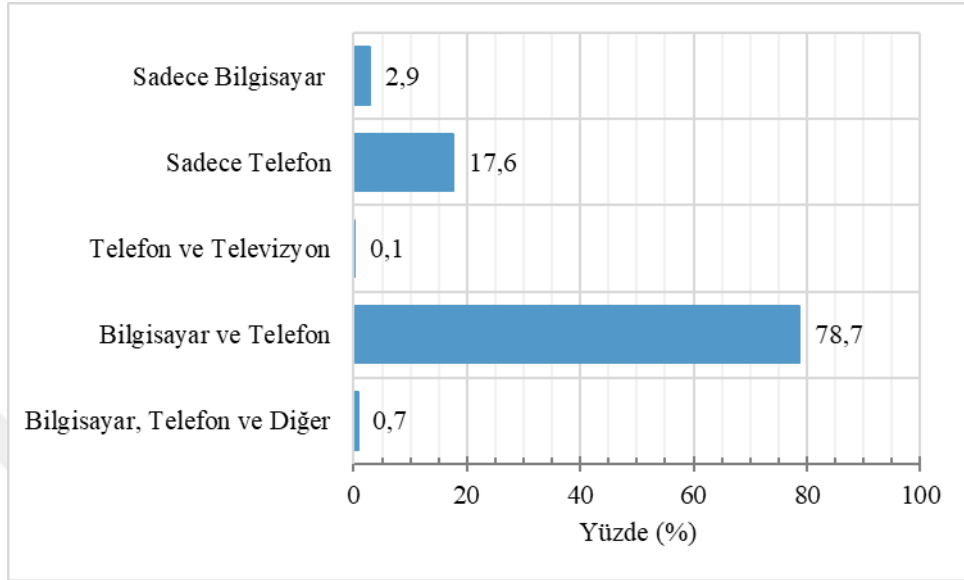


Görsel 3.11. *İkamet edilen konutun özellikleri (n=1065)*

Görsel 3.11’de yer alan konut özellikleri temel ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak incelendiğinde katılımcıların %7,4’ünün konutunda sıcak suya erişiminin olmadığını, %10,6’sının yeterli ısıtma sisteminin olmadığını, %41,3’ünün yeterli havalandırma imkânının olmadığını, %49,4’ü ise konutunun yeteri kadar güneş almadığını belirttiği görülmektedir. Güvenlik açısından konut özellikleri incelendiğinde ise katılımcıların %38’inin konutunun güvenli bir çevrede yer almadığını belirttiği, %50,5’inin konutunun güvenli/sağlam bir bina olmadığını belirttiği görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının %30,4’ü konutunda internet erişimi olmadığını, %33,6’si ise konutunda ders çalışmaya elverişli bir alanın olmadığını belirtmiştir.

3.2.1.4. Teknolojik araçlar

Öğretmen adaylarının kişisel veya eğitim amaçlı kullandıkları elektronik araçlara ait bulgular Görsel 3.12’de sunulmuştur.



Görsel 3.12. *Kişisel ve eğitim amaçlı kullanılan elektronik araçlar (n=1072)*

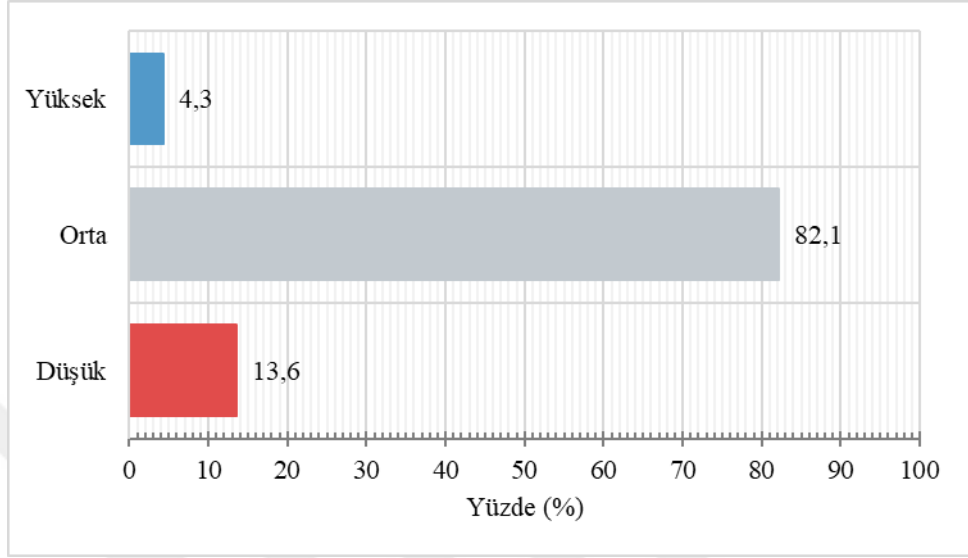
Görsel 3.12 incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunluğunun bilgisayar ve telefona (%78,7) sahip olduğu görülmektedir. Bilgisayar ve telefona ek olarak diğer elektronik araçlara sahip olanlarının oranı ise %0,7’dir. Diğer seçeneği altında en çok tekrar eden yanıtlar ise akıllı saat ($f=2$), oyun konsolu ($f=2$), e-kitap okuyucu ($f=1$) ve fotoğraf makinesi ($f=1$) olmuştur. Bulgular bilgisayara sahip olma durumuna göre incelendiğinde öğretmen adaylarının %17,7’sinin bilgisayara (dizüstü, masaüstü veya tablet) sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.2.2. Öğretmen adaylarının ekonomik arka planı: Ailelerinin sosyoekonomik özellikleri

Bu bölümde, öğretmen adaylarının ailelerinin sosyoekonomik özelliklerine ait bulgular, sırasıyla “öğretmen adaylarının ailelerinin ekonomik durumuna yönelik algıları”, “öğretmen adaylarının ebeveynlerinin meslekleri ve çalışma durumları”, “öğretmen adaylarının ailelerinin sosyal yardım alma durumları” ve “öğretmen adaylarının ailelerinin ikamet ettiği konut türü” başlıkları altında sunulmuştur.

3.2.2.1. Öğretmen adaylarının ailelerinin ekonomik durumuna yönelik algıları

Öğretmen adaylarının ailelerinin ekonomik durumlarını nasıl algıladıklarına yönelik bulgular Görsel 3.13'te sunulmuştur.

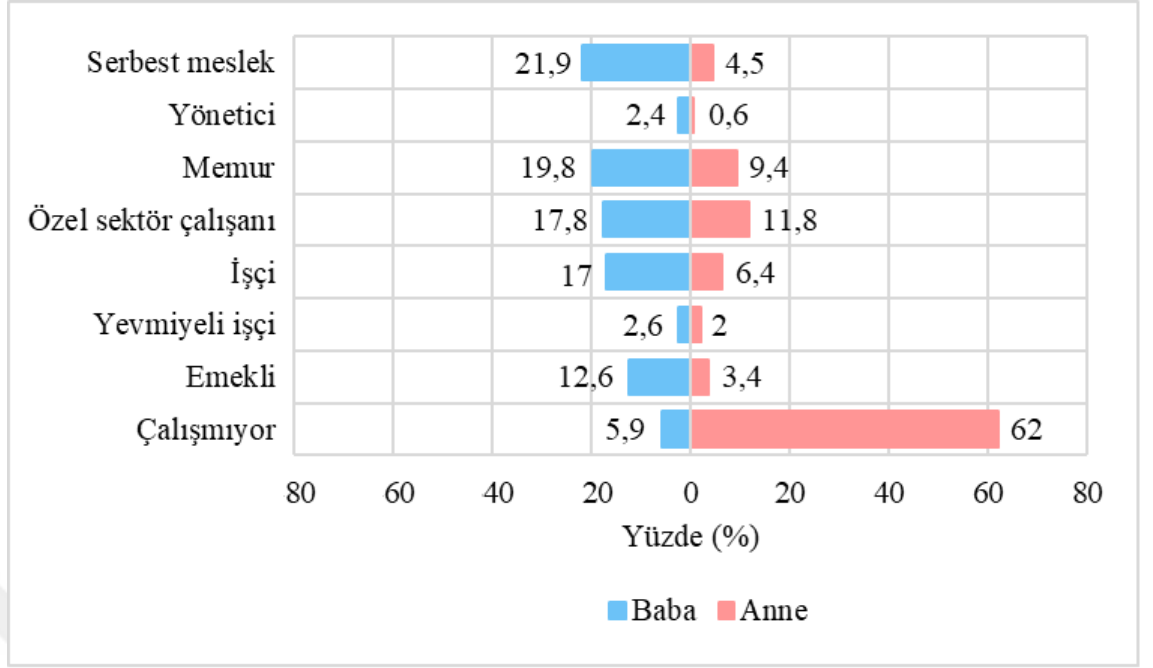


Görsel 3.13. Öğretmen adaylarının ailelerinin ekonomik durumuna yönelik algıları (n=1071)

Görsel 3.13 incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun (%82,1) ailelerinin ekonomik durumunun orta düzeyde olduğunu belirttiği görülmektedir. Ailelerinin ekonomik durumunu düşük olarak algılayan öğretmen adaylarının oranı %13,6 olurken, yüksek olarak algılayanların oranı %4,3 olmuştur.

3.2.2.2. Öğretmen adaylarının ebeveynlerinin meslekleri ve çalışma durumları

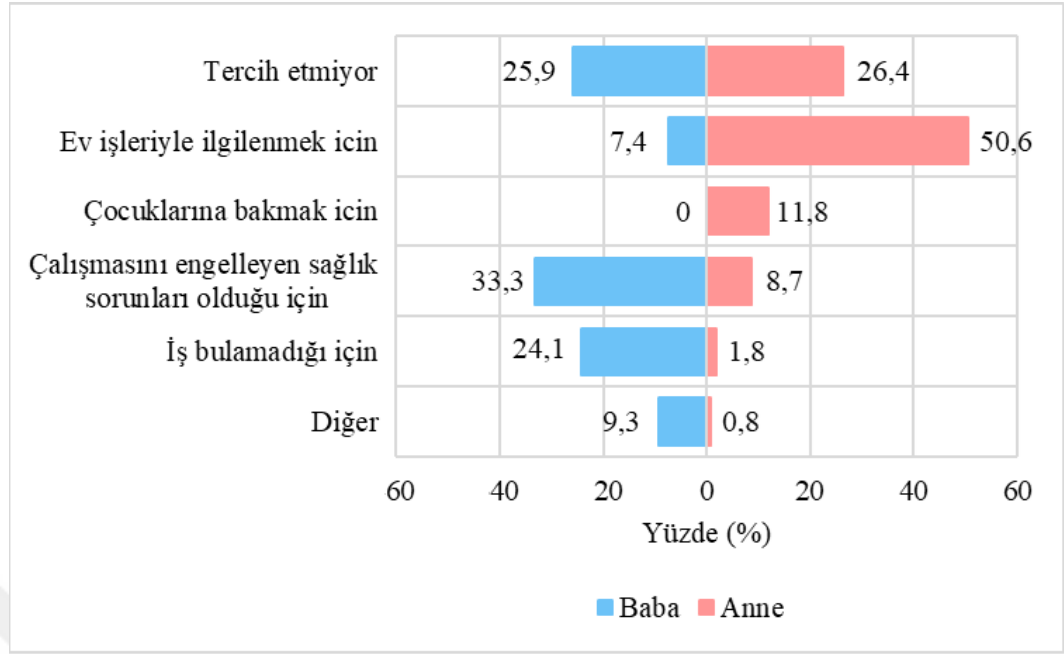
Öğretmen adaylarının ebeveynlerinin mesleklerine ait bulgular Görsel 3.14'te sunulmuştur.



Görsel 3.14. Anne (n=1055) ve babanın (n=1013) meslekleri

Görsel 3.14'te öğretmen adaylarının babalarının icra ettiği meslekler incelendiğinde en yüksek orana sahip meslek (%21,9) serbest meslek olmuş bunu %19,8 ile memur izlemiştir. En düşük orana sahip olan meslekler ise yönetici (%2,4) ve yevmiyeli işçi (%2,6) olmuştur. Görselde öğretmen adaylarının annelerinin meslekleri incelendiğinde annelerin yarıdan fazlasının (%62) bir işte çalışmadığı görülmektedir. Bu oranı takip eden oranlar ise %11,8 ile özel sektör çalışanı, %9,4 ile memurdur. Annelerin mesleklerinde en düşük orana sahip olan meslekler ise yönetici (%0,6) ve yevmiyeli işçi olmuştur. Anne ve babanın meslekleri karşılaştırıldığında en büyük farkın “çalışmıyor” kategorisinde olduğu görülmektedir: Bir işte çalışmayan babaların oranı %5,9 iken bir işte çalışmayan annelerin oranı %62'dir. Bir başka deyişle, bir işte çalışmayan annelerin oranı babaların 10,5 katıdır.

Öğretmen adaylarının anne ve babalarının bir işte çalışmama nedenleri Görsel 3.15'te sunulmuştur.

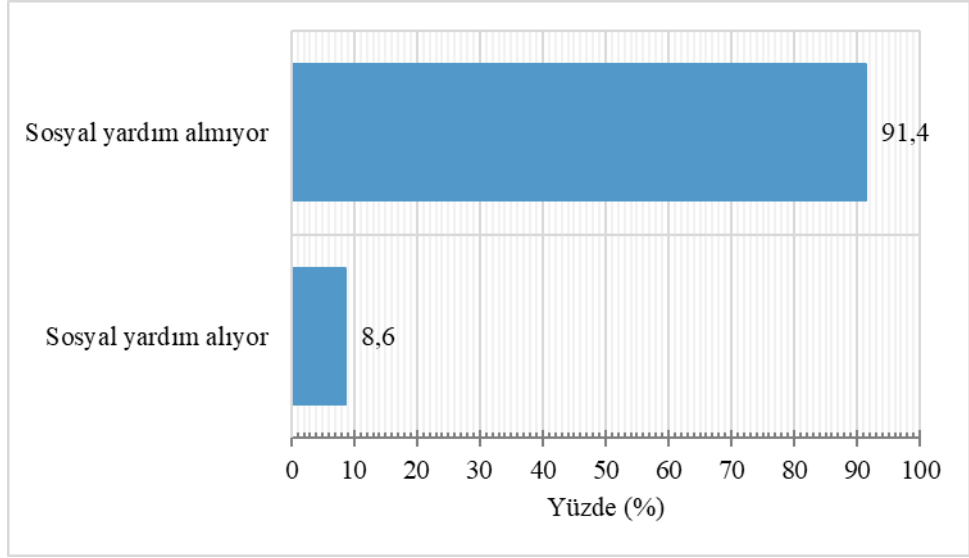


Görsel 3.15. Anne (n=611) ve babanın (n=55) çalışmama nedenleri

Görsel 3.15 incelendiğinde babalar için önde gelen çalışmama nedenlerinin sağlık sorunları (%33,3), tercih etmeme (%25,9) ve iş bulamama (%24,1) olduğu görülmektedir. Anneler için önde gelen çalışmama nedenleri ise ev işleriyle ilgilenme (%50,6), tercih etmeme (%26,4) ve çocuklarına bakma (%11,8) olduğu görülmektedir. %1'in altında kaldığı için diğer seçeneğinin altında birleştirilen yanıtlarda ise en çok tekrar edenler babalar için emekli olduğu ($f=2$), deprem nedeniyle ($f=1$), hapiste olduğu ($f=1$) yanıtları olurken; anneler için babasının maaşı ile geçindiği ($f=2$), emekli olduğu ($f=1$), torununa baktığı ($f=1$) yanıtlarıdır.

3.2.2.3. Öğretmen adaylarının ailelerinin sosyal yardım alma durumları

Öğretmen adaylarının ailelerinin sosyal yardım alma durumları Görsel 3.16'da sunulmuştur.

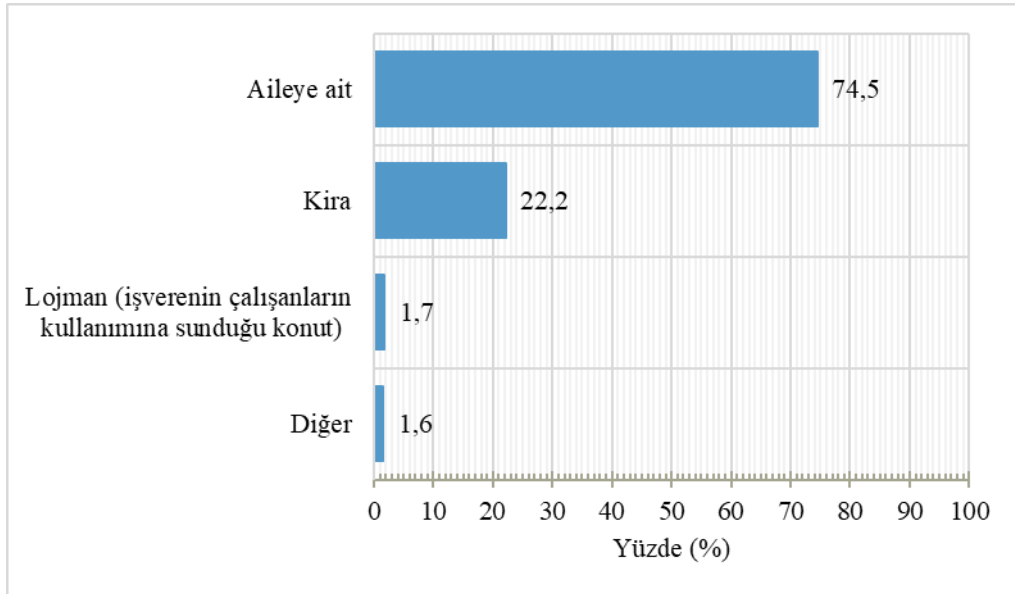


Görsel 3.16. Öğretmen adaylarının ailelerinin sosyal yardım alma durumları (n=1070)

Görsel 3.16 incelendiğinde ailelerin çoğunun (%91,4) sosyal yardım almadığı, %8,6'lık bir kesimin sosyal yardım aldığı görülmektedir.

3.2.2.4. Öğretmen adaylarının ailelerinin ikamet ettiği konut türü

Öğretmen adaylarının ailelerinin ikamet ettiği konut türü Görsel 3.17'de sunulmuştur.



Görsel 3.17. Öğretmen adaylarının ailelerinin ikamet ettiği konut türü (n=1064)

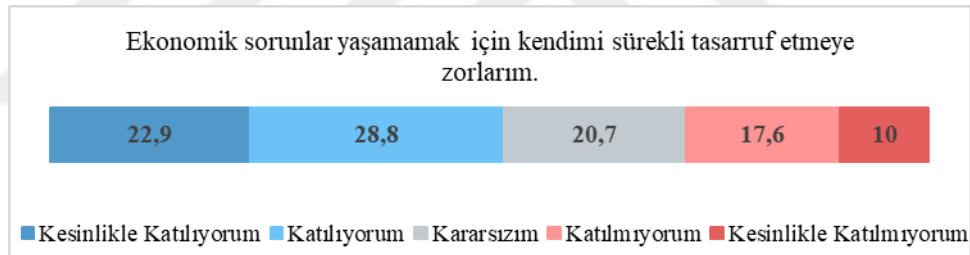
Görsel 3.17 incelendiğinde ailelerin çoğunun (%74,5) kendine ait bir evde ikamet ettiği görülmektedir. %1'in altında kaldığı için diğer seçeneğinin altında birleştirilen yanıtlarda ise en çok tekrar edenler akraba/tanıdık evi ($f=7$), konteyner ($f=6$), çadır ($f=1$) olmuştur.

3.2.3. Öğretmen adaylarının ekonomik destekleri

Bu başlıkta öğretmen adaylarının ekonomik durumunu belli bir seviyede tutmak amacıyla kullanılan desteklere ait bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular, sırasıyla “bireysel önlemler”, “kamu desteği” ve “aile desteği” başlıkları altında sunulmuştur.

3.2.3.1. Bireysel önlemler

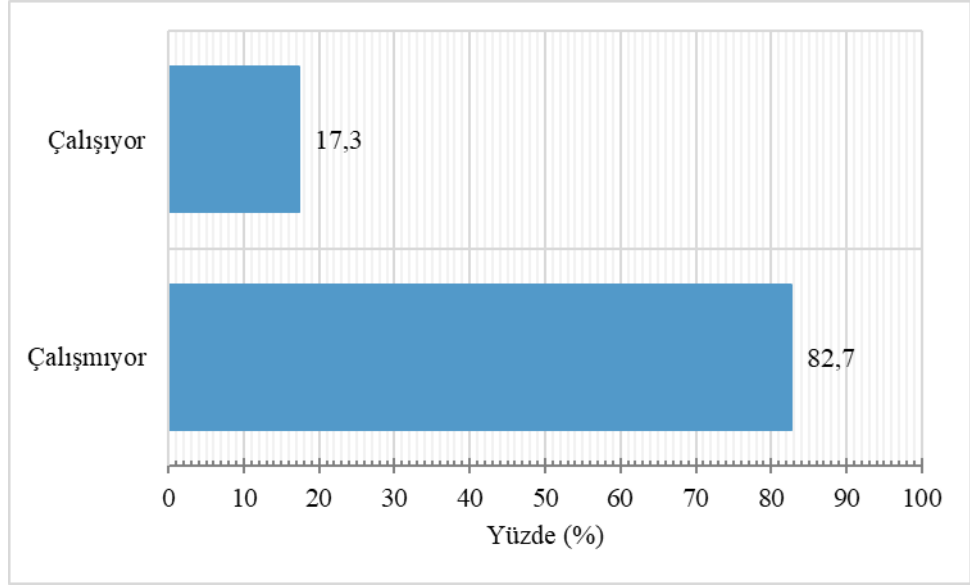
Öğretmen adaylarının “Ekonomik sorunlar yaşamamak için kendimi sürekli tasarruf etmeye zorlarım.” ifadesine katılma durumlarını gösteren bulgular Görsel 3.18’de sunulmuştur.



Görsel 3.18. Öğretmen adaylarının tasarruf etmek için kendilerini zorlama durumları ($n=1065$)

Görsel 3.18’e göre öğretmen adaylarının yarıdan fazlası (%51,7) ekonomik sorunlar yaşamamak için kendisini tasarruf etmeye zorladığını belirtmiştir. Katılımcıların %20,7’si bu konuda kararsız kalırken, %27,6’sı bu ifadeye katılmadığını belirtmiştir.

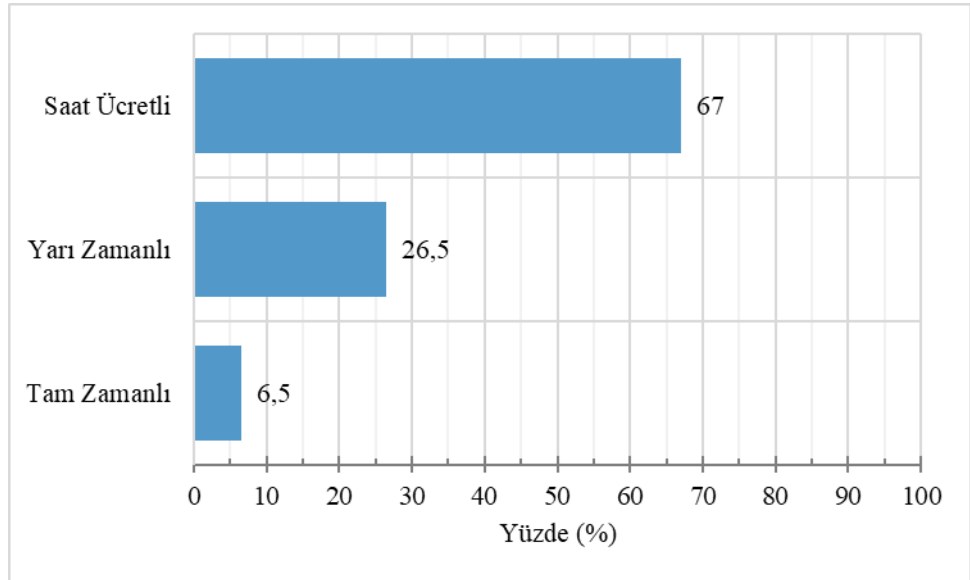
Öğretmen adaylarının çalışma durumlarına yönelik bulgular Görsel 3.19’da sunulmuştur.



Görsel 3.19. Öğretmen adaylarının çalışma durumları (n=1071)

Görsel 3.19'a göre öğretmen adaylarının %17,3'ü bir işte çalışmaktayken %82,7'si herhangi bir işte çalışmamaktadır.

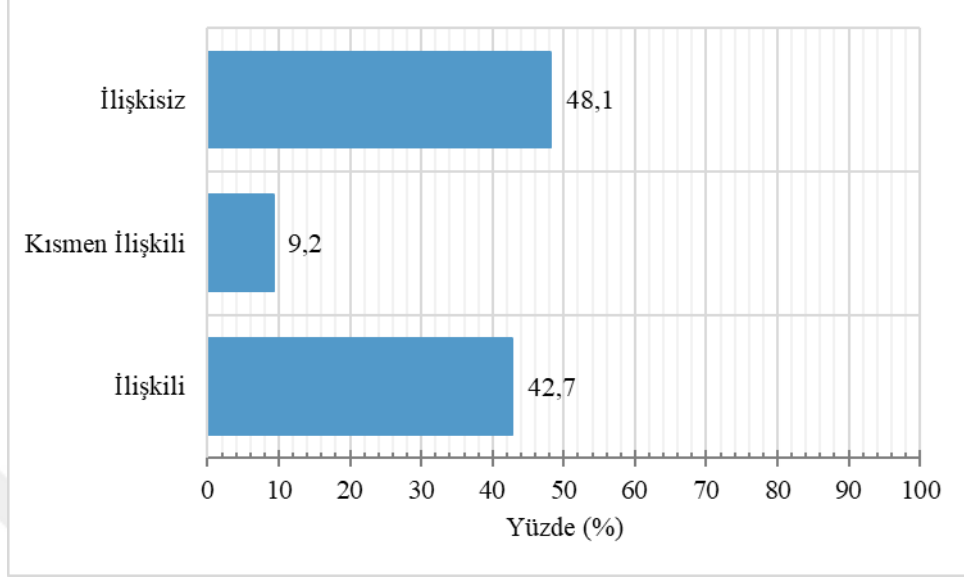
Çalışan öğretmen adaylarının çalıştıkları iş türüne yönelik bulgular Görsel 3.20'de sunulmuştur.



Görsel 3.20. Çalışılan işin türü (n=185)

Görsel 3.20'ye göre çalışan öğretmen adaylarının çoğunluğu saat ücretli (%67) bir işte çalışırken, %25,5'i yarı zamanlı ve %6,5'i ise tam zamanlı bir işte çalışmaktadır.

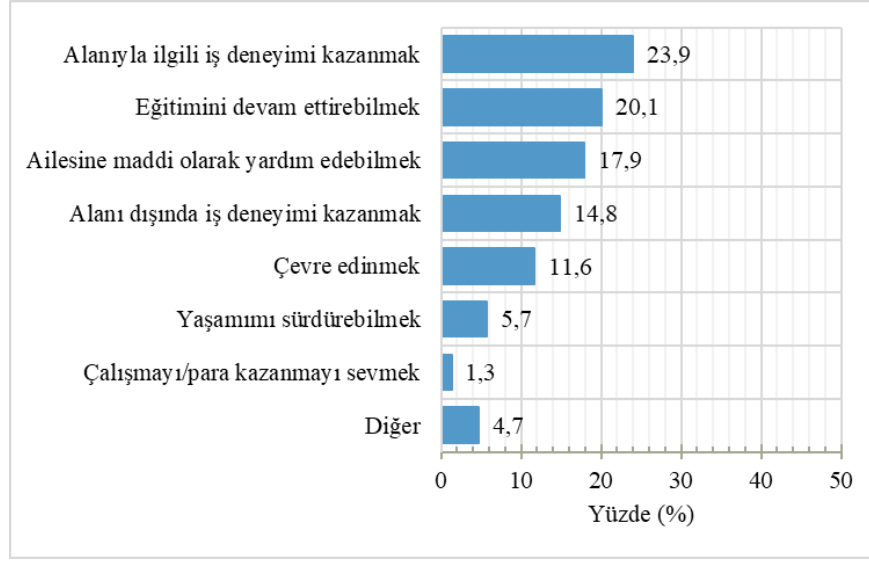
Öğretmen adaylarının çalıştıkları iş ile öğrenim gördükleri alan arasındaki ilişkiye ait bulgular Görsel 3.21’de sunulmuştur.



Görsel 3.21. Çalışılan iş ile öğrenim görülen alan ilişkisi (n=185)

Görsel 3.21 incelendiğinde çalışan öğretmen adaylarının neredeyse yarısının (%48,1) öğrenim gördüğü alanla ilişkisiz bir işte çalıştığı görülmektedir. Buna karşılık %47,2’si alanıyla ilişkili bir işte çalışmakta, %9,2’si ise alanıyla kısmen ilişkili bir işte çalışmaktadır.

Öğretmen adaylarının işte çalışma nedenleri Görsel 3.22’de sunulmuştur.

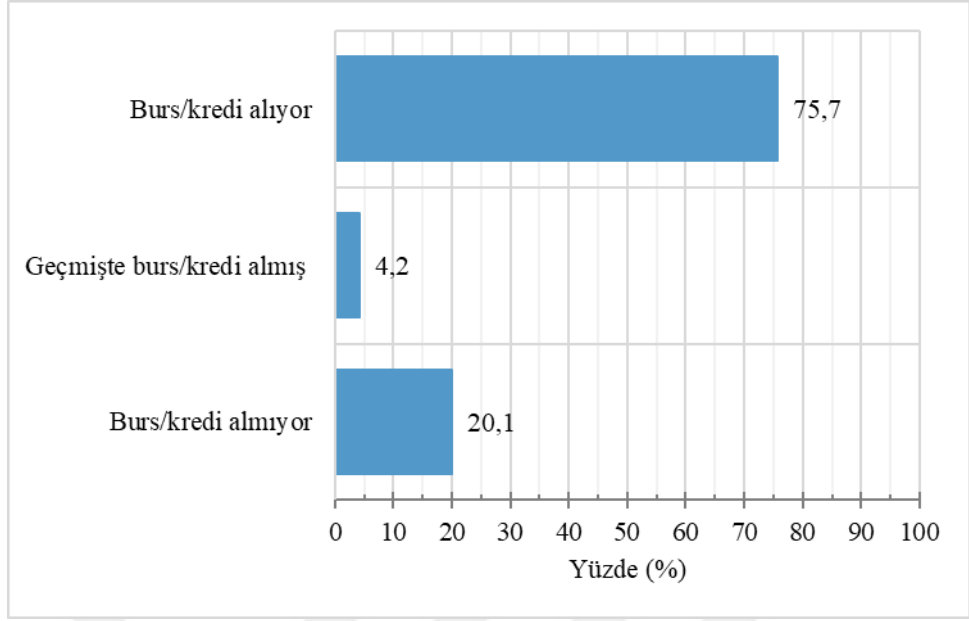


Görsel 3.22. Öğretmen adaylarının bir işte çalışma nedenleri (n=184)

Görsel 3.22'ye göre en çok sunulan neden (%23,9) alanıyla ilgili iş deneyimi kazanmak olmuştur. Bu nedeni sırasıyla eğitimini devam ettirebilmek (%20,1), ailesine maddi olarak yardım edebilmek (%17,9), alanı dışında iş deneyimi kazanmak (%14,8), çevre edinmek (%11,6), yaşamını sürdürebilmek (%5,7) ve çalışmayı/para kazanmayı sevmek (%1,3) takip etmiştir. %1'in altında kaldığı için diğer seçeneğinin altında birleştirilen yanıtlarda ise en çok tekrar edenler hayallerimi gerçekleştirebilmek ($f=3$), hobilerimi gerçekleştirebilmek ($f=2$), borcumu ödemek ($f=1$), ek gelir sağlamak ($f=1$), kendi paramı kazanmak ($f=1$) yanıtları olmuştur.

3.2.3.2. Kamu desteği

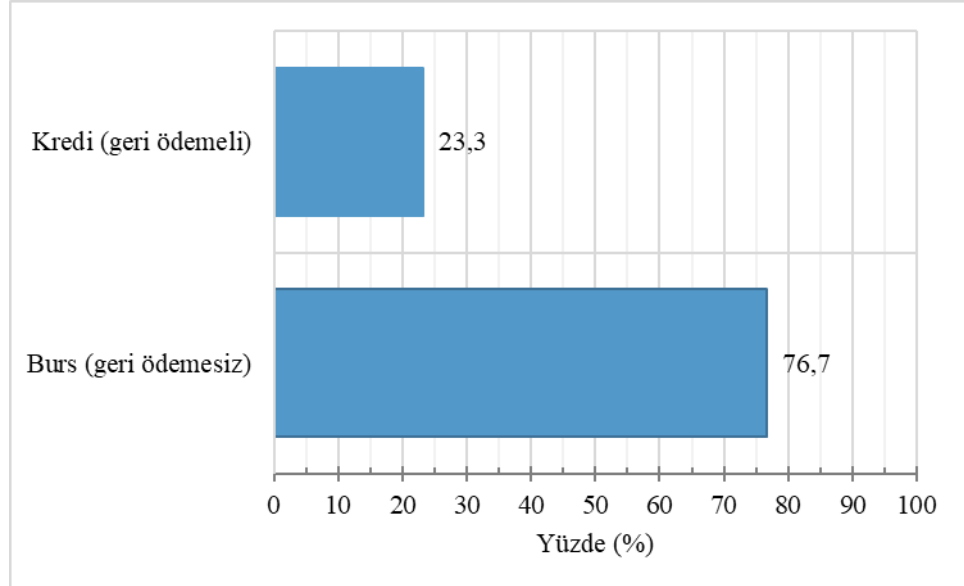
Öğretmen adaylarının öğrenim kredisi veya bursu alma durumları Görsel 3.23'te sunulmuştur.



Görsel 3.23. Öğretmen adaylarının öğrenim bursu/kredisi alma durumları (n=1071)

Görsel 3.23 incelendiğinde çoğunluğun (%75,7) burs veya kredi desteği aldığı görülmektedir.

Burs veya kredi desteği alan öğretmen adaylarının almış olduğu yardımın türü Görsel 3.24'te sunulmuştur.

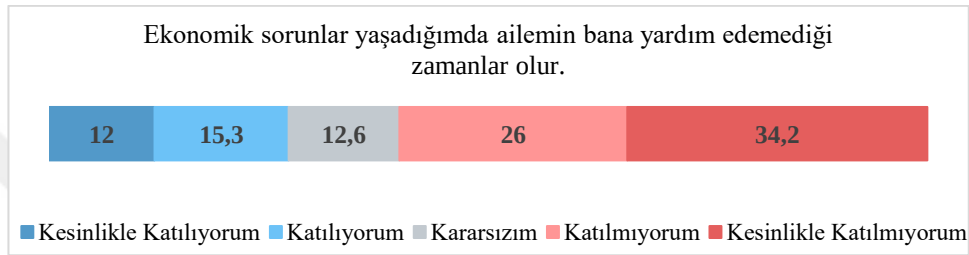


Görsel 3.24. Alınan/alınmış yardımın türü (n=851)

Görsel 3.24'e göre öğretmen adaylarının çoğunluğu (%76,7) burs almaktadır. Adayların %23,3'ü ise kredi almaktadır.

3.2.3.3. Aile desteği

Öğretmen adaylarına ekonomik sorun yaşadıklarında ailelerinin kendilerine ne derece yardım edebildiğini yoklamak üzere sorulan “Ekonomik sorunlar yaşadığımda ailemin bana yardım edemediği zamanlar olur.” ifadesine katılma durumlarını gösteren bulgular Görsel 3.25'te sunulmuştur.



Görsel 3.25. Ekonomik sorunlar yaşadıklarında ailelerinin öğretmen adaylarına yardım edebilme durumları (n=1067)

Görsel 3.25'e göre öğretmen adaylarının %60,2'si ekonomik sorunlar yaşadığında ailesinin kendisine yardım edebildiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının %12,6'sı bu konuda kararsız olduğunu belirtirken, %27,3'ü ekonomik sorunlar yaşadığında ailesinin kendisine yardım edemediği zamanların olduğunu belirtmiştir.

3.3. Öğretmen Adaylarının Sosyokültürel Profilleri

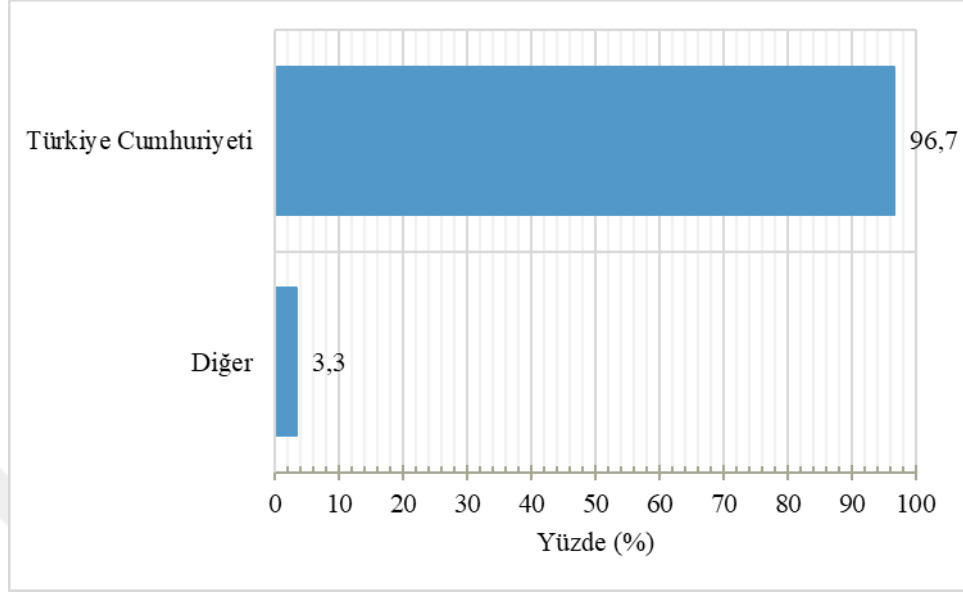
Bu bölümde, bulgular sırasıyla “kültürel çeşitlilik”, “öğretmen adaylarının sosyokültürel arka planı: ailelerinin sosyokültürel özellikleri” ve “eğitim, sosyokültürel etkinlikler ve arkadaş çevresi” başlıkları altında sunulmuştur.

3.3.1. Kültürel çeşitlilik

Bu bölümde, öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliklerine ait bulgular sırasıyla “uyruk”, “etnik köken” ve “dini inanç” ve “kültürel farklılıklar” başlıkları altında sunulmuştur.

3.3.1.1. Uyruk

Öğretmen adaylarının uyruklarına göre dağılımı Görsel 3.26’da sunulmuştur.

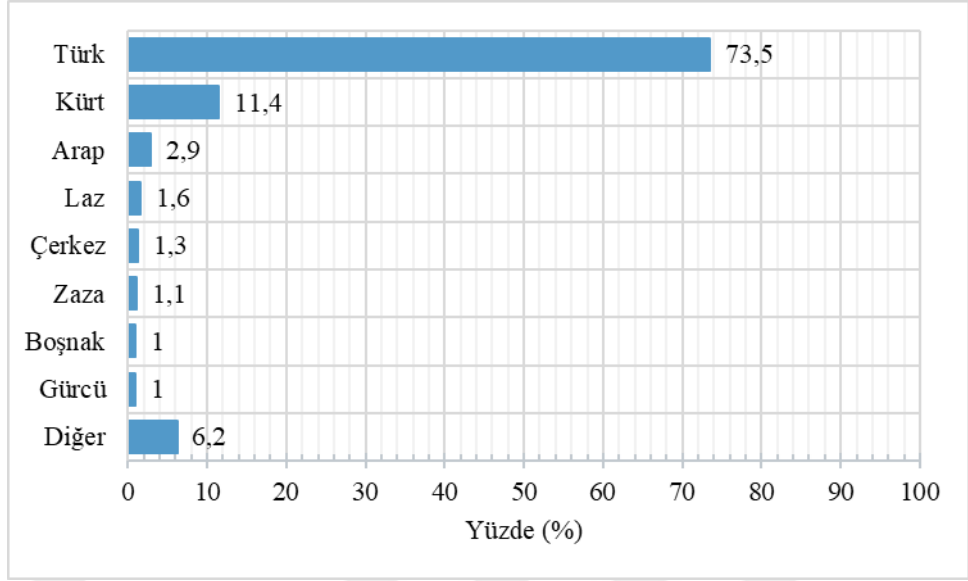


Görsel 3.26. Öğretmen adaylarının uyrukları (n=1068)

Görsel 3.26’ya göre öğretmen adaylarının çoğunluğunun (%96,7) uyruğu Türkiye Cumhuriyeti’dir. %1’in altında kaldığı için diğer seçeneğinin altında birleştirilen yanıtlarda ise en çok tekrar edenler Azerbaycan ($f=5$), Kazakistan ($f=4$), Yunanistan ($f=4$) ve Almanya ($f=3$) olmuştur.

3.3.1.2. Etnik köken

Öğretmen adaylarının etnik kökenleri Görsel 3.27’de sunulmuştur.

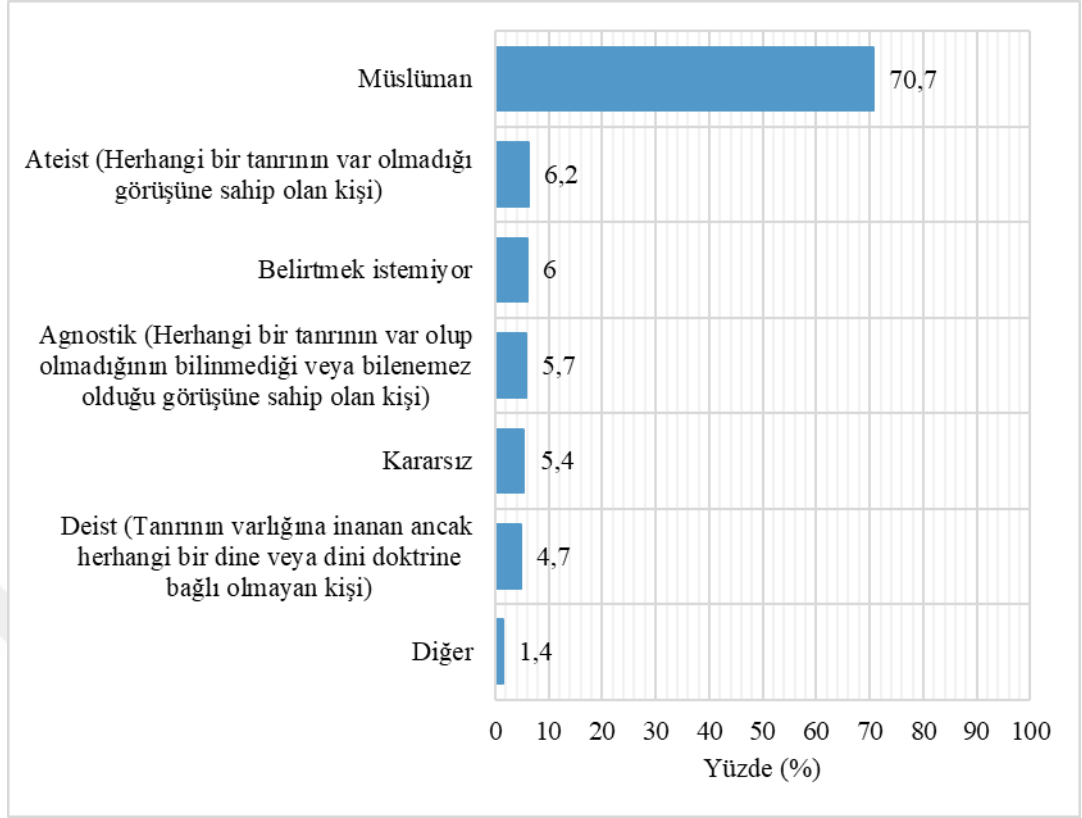


Görsel 3.27. Öğretmen adaylarının etnik kökenleri (n=1061)

Görsel 3.27 incelendiğinde en çok belirtilen etnik kökenin Türk (%73,5) olduğu görülmektedir. İkinci en sık karşılaşılan etnik köken ise %11,4 ile Kürt olmuştur. %1'in altında kaldığı için diğer seçeneğinin altında birleştirilen yanıtlarda ise en çok tekrar edenler Arnavut ($f=7$), Rum ($f=6$), Ermeni ($f=6$), Pomak ($f=4$), Yunan ($f=4$), Tatar ($f=4$) ve Türkmen ($f=4$) olmuştur.

3.3.1.3. Dini inanç

Öğretmen adaylarının dini inançları Görsel 3.28'de sunulmuştur.

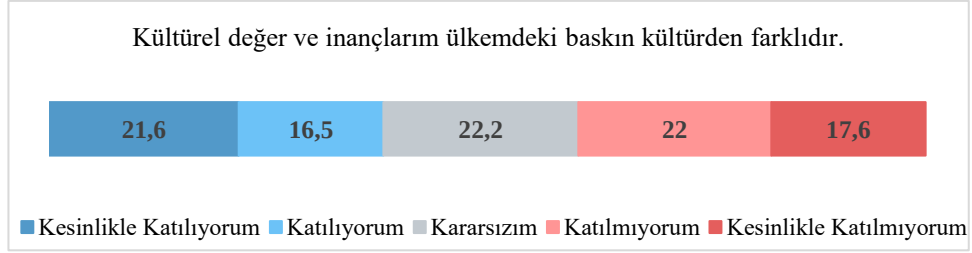


Görsel 3.28. Öğretmen adaylarının dini inançları (n=1072)

Görsel 3.28 incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunluğunun (%70,7) Müslüman olduğu görülmektedir. Ateistlerin oranı %6,2 Agnostiklerin oranı %5,7, Deistlerin oranı %4,7 olmuştur. %5,7’lik bir kesim bu konuda kararsız olduğunu belirtirken, öğretmen adaylarının %6’si dini inancını belirtmek istememiştir. %1’in altında kaldığı için diğer seçeneğinin altında birleştirilen yanıtlarda ise en çok tekrar edenler Apateist ($f=4$), Nihilist ($f=2$) ve Panteist ($f=2$) olmuştur.

3.3.1.4. Kültürel farklılıklar

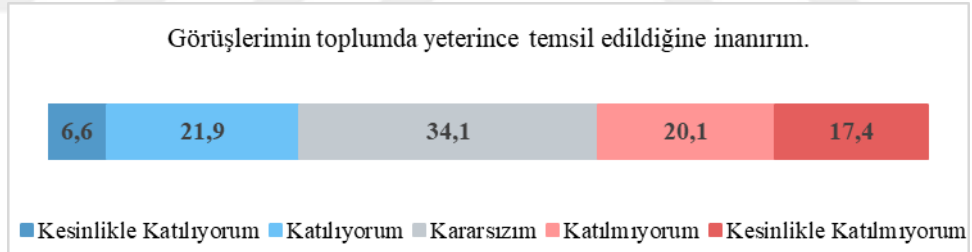
Öğretmen adaylarının “Kültürel değer ve inançlarım ülkemdeki baskın kültürden farklıdır.” ifadesine katılma durumlarını gösteren bulgular Görsel 3.29’da sunulmuştur.



Görsel 3.29. Öğretmen adaylarının kültürel değer ve inançlarının ülkelerindeki baskın kültürden farklılığı (n=1066)

Görsele 3.29'a göre öğretmen adaylarının %21,6'sı bu ifadeye kesinlikle katıldığını, %16,5'i ise bu ifadeye katıldığını belirtmiştir. Bir başka deyişle, öğretmen adaylarının %38,1'i kültürel değer ve inançlarının ülkelerindeki baskın kültürden farklı olduğunu belirtmiştir. %22,2'lik bir kesim bu konu hakkında kararsız olduğunu belirtirken, öğretmen adaylarının %39,6'sı kültürel değer ve inançlarının ülkelerindeki baskın kültürle aynı olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının "Görüşlerimin toplumda yeterince temsil edildiğine inanırım." ifadesine katılma durumlarını gösteren bulgular Görsel 3.30'da sunulmuştur.



Görsel 3.30. Öğretmen adaylarının görüşlerinin toplumda temsil edilme durumları (n=1065)

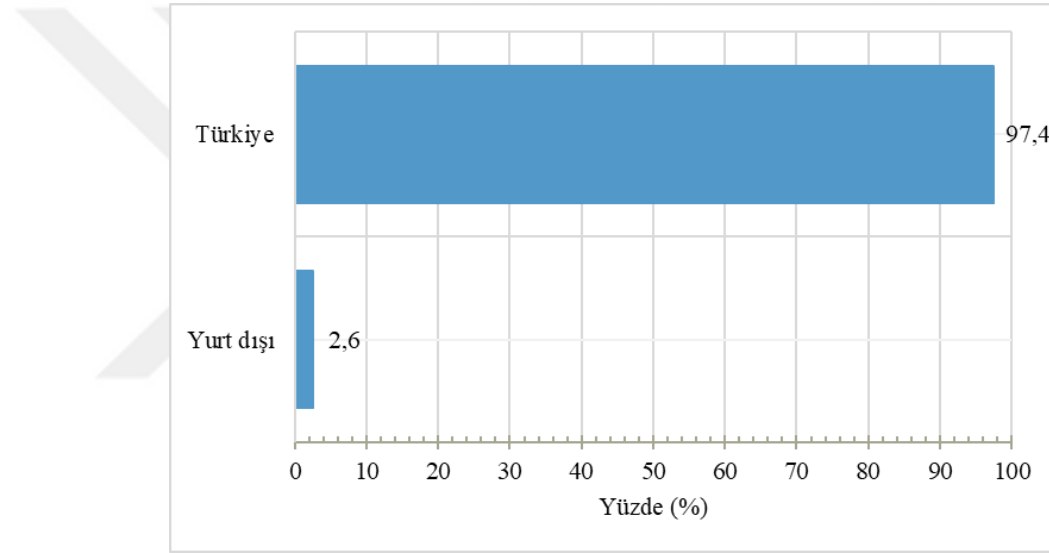
Görsel 3.30 incelendiğinde öğretmen adaylarının %34,1'inin bu konuda kararsız olduğu görülmektedir. İfadeye kesinlikle katılmayan, görüşlerinin toplumca kesinlikle temsil edilmediğini belirten öğretmen adayları %17,4'lük bir orana sahipken, öğretmen adaylarının yalnızca %6,6'sı bu ifadeye kesinlikle katıldığını, görüşlerinin toplumda temsil edildiğine inandığını belirtmiştir.

3.3.2. Öğretmen adaylarının sosyokültürel arka planı: Ailelerinin sosyokültürel özellikleri

Bu bölümde, öğretmen adaylarının ailelerinin sosyokültürel özelliklerine ait bulgular sırasıyla “coğrafi konum ve evde konuşulan diller”, “aile yapısı” ve “eğitim, kültür-sanat ve aile içi dinamikler” başlıkları altında sunulmuştur.

3.3.2.1. Coğrafi konum ve evde konuşulan diller

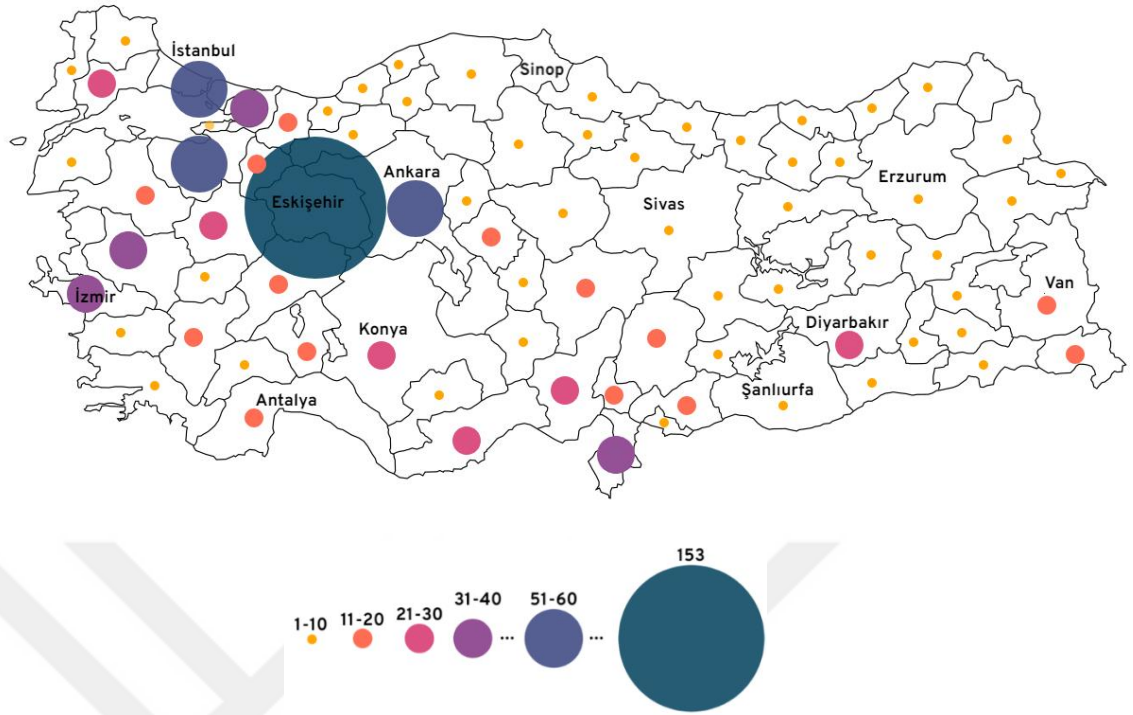
Öğretmen adaylarının ailelerinin ikamet ettiği ülkeye ait bulgular Görsel 3.31’de sunulmuştur.



Görsel 3.31. Öğretmen adaylarının ailelerinin ikamet ettiği ülke (n=1058)

Görsel 3.31’e göre öğretmen adaylarının çoğunluğun (%97,4) ailesi Türkiye’de ikamet etmektedir. %1’in altında kaldığı için yurt dışı seçeneğinin altında birleştirilen yanıtlarda ise en çok tekrar edenler Azerbaycan (f=4), Kazakistan (f=4), Yunanistan (f=4) ve Türkmenistan (f=3) olmuştur.

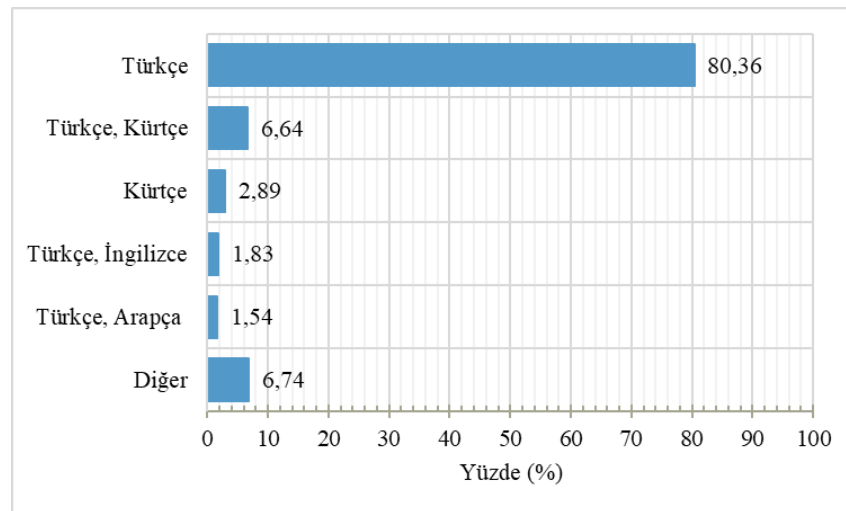
Türkiye’de yaşayan ailelerin illere göre dağılımı Görsel 3.32’de sunulmuştur.



Görsel 3.32. Öğretmen adaylarının ailelerinin ikamet ettiği illerin frekans dağılımı (n=1030)

Görsel 3.32 incelendiğinde en yüksek frekansa sahip ilin (f=153) Eskişehir olduğu görülmektedir. Eskişehir’den sonra gelen en yüksek frekansa sahip iller ise yine Eskişehir’in çevresinde yer alan büyükşehirlerden olan İstanbul, Bursa ve Ankara olmuştur.

Öğretmen adaylarının evlerinde konuşulan diller Görsel 3.33’te sunulmuştur.

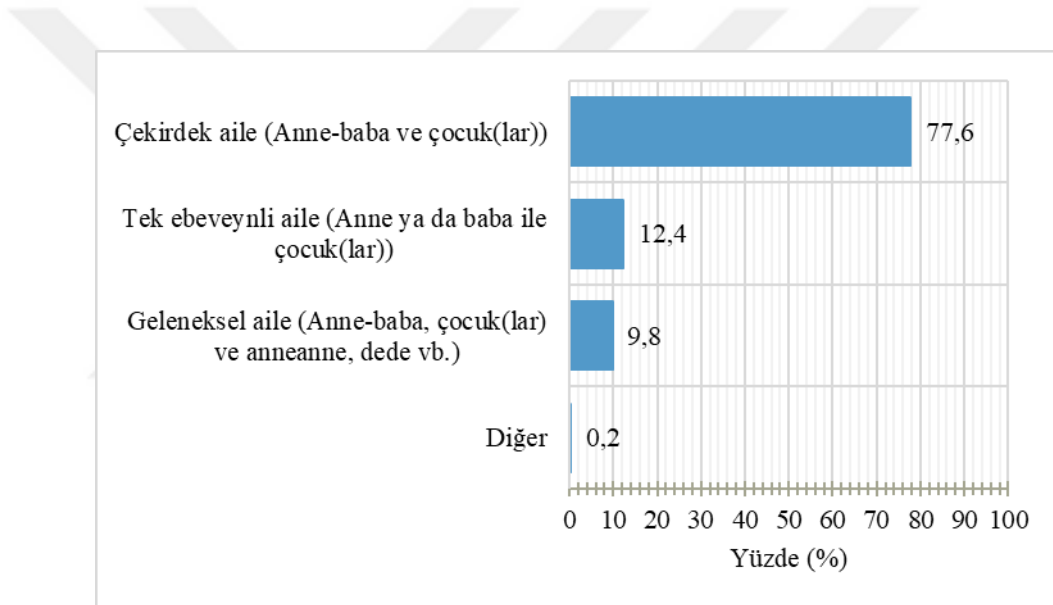


Görsel 3.33. Öğretmen adaylarının evlerinde konuşulan diller (n=1039)

Görsel 3.33 incelendiğinde adaylardan çoğunun (%80,36) evinde sadece Türkçe konuştuğu görülmektedir. İkinci yüksek oran ise %6,64 ile Türkçe ve Kürtçe olmuştur. Bu oranları sırasıyla Kürtçe (%2,89), Türkçe ve İngilizce (%1,83), Türkçe ve Arapça (%1,54) takip etmiştir. %1'in altında kaldığı için diğer seçeneğinin altında birleştirilen yanıtlarda ise en çok tekrar edenler İngilizce ($f=5$), Türkçe ve Rusça ($f=5$), Arapça ($f=4$), Türkçe ve Fransızca ($f=4$) ve Türkçe ve Zazaca ($f=4$) olmuştur.

3.3.2.2. Aile yapısı

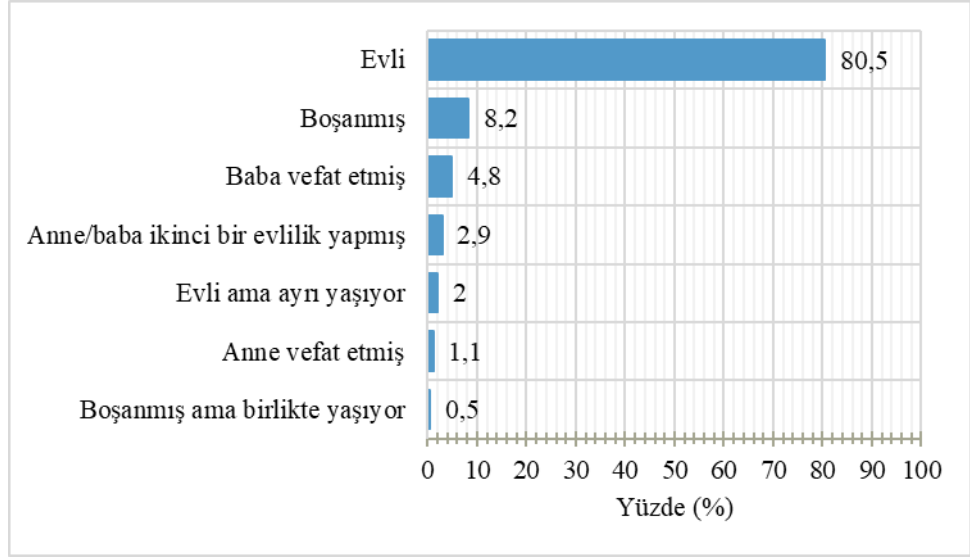
Öğretmen adaylarının aile tipleri Görsel 3.34'te sunulmuştur.



Görsel 3.34. Öğretmen adaylarının aile tipi ($n=1068$)

Görsel 3.34'e göre en yüksek orana sahip olan aile tipi %77,6 ile çekirdek aile olmuştur. Bu oranı %12,4 ile tek ebeveynli aile ve %9,8 ile geleneksel aile tipi izlemiştir.

Öğretmen adaylarının anne ve babalarının durumlarına ait bulgular Görsel 3.35'te sunulmuştur.



Görsel 3.35. Öğretmen adaylarının anne-babalarının durumları (n=1070)

Görsel 3.35 incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunun (%80,5) ebeveynlerinin evli oldukları görülmektedir. Boşanmış anne-babalarının oranı %8,2 iken, ikinci bir evlilik yapmış anne veya babaların oranı ise %2,9 olmuştur. Adayların %0,5'inin anne-babası boşanmış ama birlikte yaşamaktadır. Öğretmen adaylarının ebeveynlerinin vefat etme durumlarına bakıldığında %4,8'lik bir kesimin babasının, %1,1'lik bir kesimin ise annesinin vefat ettiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının ailelerindeki toplam kişi sayısına dair betimsel istatistik sonuçları Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Öğretmen adaylarının ailelerindeki toplam kişi sayısına dair betimsel istatistik sonuçları

Değişken	n	Min	Max	Mod	$\bar{x}$	ss
Ailedeki toplam kişi sayısı	1068	1	14	4	4,78	1,631

Tablo 3.3'e göre öğretmen adaylarının ailelerindeki toplam kişi sayısı değişkenine ait en küçük değerin 1, en büyük değerin ise 14 olduğu görülmektedir. Cevaplarda en çok tekrar eden değer 4 olurken, öğretmen adaylarının ailelerindeki kişi sayısı ortalama 4,78'dir.

Öğretmen adaylarının sahip olduğu kardeş sayısına dair betimsel istatistik sonuçları Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4. *Öğretmen adaylarının kardeş sayısına dair betimsel istatistik sonuçları*

Değişken	n	Min	Max	Mod	$\bar{x}$	ss
Kardeş sayısı	1066	0	11	1	1,92	1,547

Tablo 3.4 incelendiğinde öğretmen adaylarının kardeş sayısı değişkenine ait en düşük değerin 0, en büyük değerin ise 11 olduğu görülmektedir. Cevaplarda en çok tekrar eden değer 1 olurken, öğretmen adaylarının kardeş sayısı ortalama 1,92'dir.

3.3.2.3. Eğitim, kültür-sanat ve aile içi dinamikler

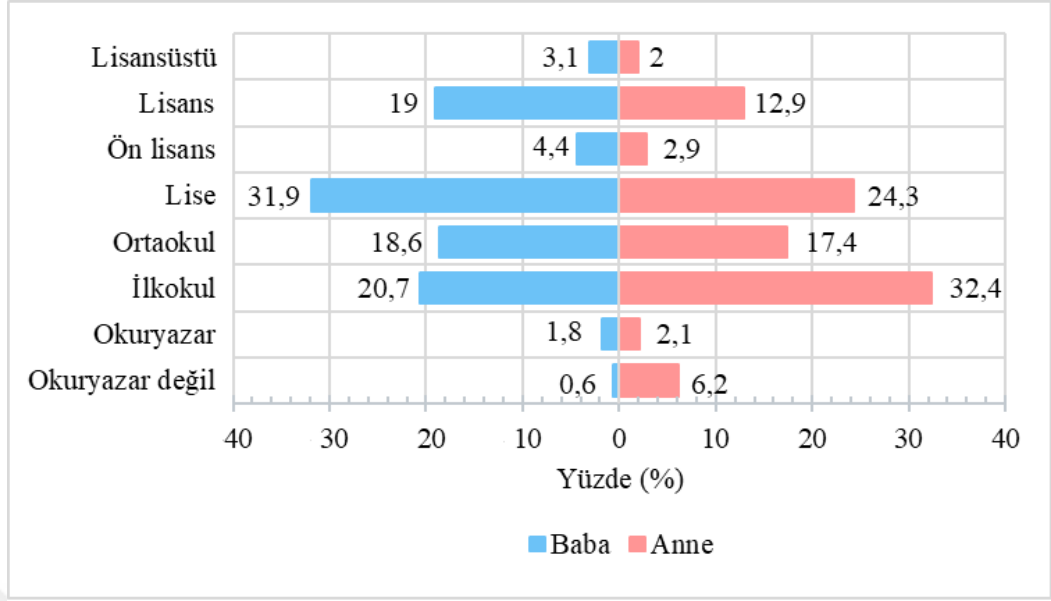
Öğretmen adaylarının ailelerinde öğrenim gören kişi sayısına (kendileri dahil) dair betimsel istatistik sonuçları Tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.5. *Ailede öğrenim görmekte olan kişi sayısına dair betimsel istatistik sonuçları*

Değişken	n	Min	Max	Mod	$\bar{x}$	ss
Ailede öğrenim görmekte olan kişi sayısı	1062	1	7	2	2,01	1,025

Tablo 3.5'e göre öğretmen adaylarının ailelerinde öğrenim görmekte olan kişi sayısı değişkenine ait en küçük değer 1 olurken, en büyük değer 7'dir. Cevaplarda en çok tekrar eden değer 2 olurken, öğretmen adaylarının ailelerinde öğrenim görmekte olan kişi sayısı ortalama 1,92'dir.

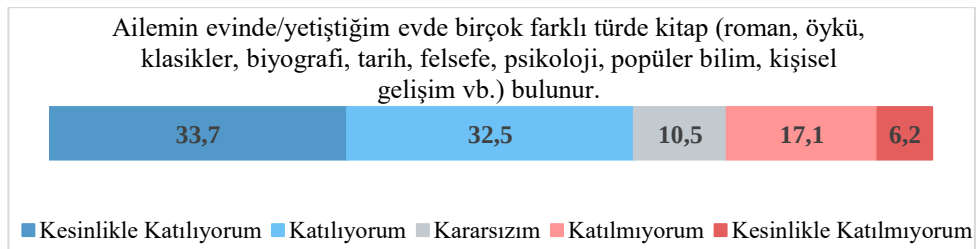
Öğretmen adaylarının anne ve babalarının eğitim durumlarına dair bulgular Görsel 3.36'da sunulmuştur.



Görsel 3.36. Öğretmen adaylarının anne (n=1071) ve babalarının (n= 1055) eğitim durumları

Görsel 3.36'ya göre babaların eğitim durumunda en yüksek oran %31,9 ile lise olmuştur. Anneler söz konusu olduğunda en yüksek orana sahip eğitim durumu ise %32,4 ile ilkokul olmuştur. Cinsiyetlere göre yükseköğretime (Ön lisans- Lisans- Lisansüstü) katılım oranları incelendiğinde öğretmen adaylarının babalarının annelerine göre yükseköğretime katılımının daha fazla olduğu görülmektedir. Okuryazar olmayanlar ve herhangi bir okula gitmemiş ancak okuryazar olanların cinsiyetlere göre dağılımına bakıldığında ise bu iki kategoride de annelerin babalara göre daha fazla olduğu görülmektedir.

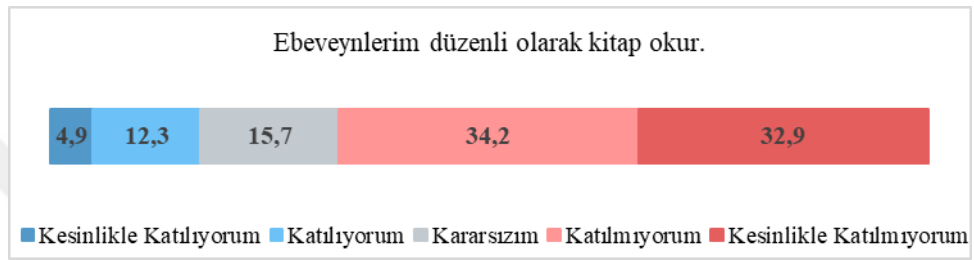
Öğretmen adaylarının “Ailemin evinde/yetiştığım evde birçok farklı türde kitap (roman, öykü, klasikler, biyografi, tarih, felsefe, psikoloji, popüler bilim, kişisel gelişim vb.) bulunur.” ifadesine katılma durumlarını gösteren bulgular Görsel 3.37’de sunulmuştur.



Görsel 3.37. Öğretmen adaylarının yetiştikleri evdeki kitap çeşitliliği (n= 1068)

Görsel 3.37'ye göre, öğretmen adaylarının çoğunluğu (%33,7) bu ifadeye kesinlikle katıldığını, %32,5'i ise katıldığını belirtmiş ve kitap çeşitliliğinin olduğu bir evde büyüdülerini aktarmıştır. Buna karşılık, öğretmen adaylarının %17,1'i bu ifadeye katılmadığını, %6,2'si ise kesinlikle katılmadığını belirtmiş ve büyüdüleri evde kitap çeşitliliğinin olmadığını aktarmışlardır.

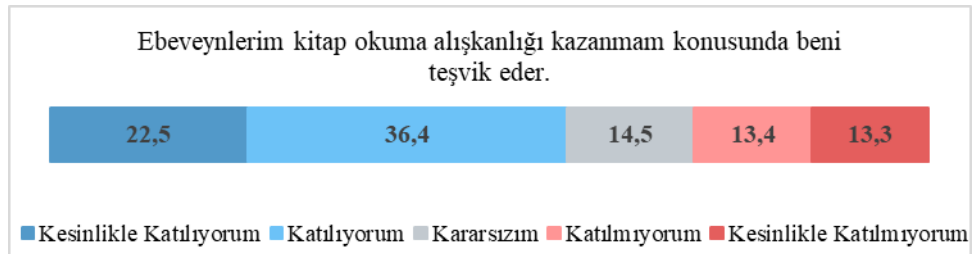
Öğretmen adaylarının “Ebeveynlerim düzenli olarak kitap okur.” ifadesine katılma durumlarını gösteren bulgular Görsel 3.38’de sunulmuştur.



Görsel 3.38. Ebeveynlerinin kitap okuma alışkanlıkları (n=1069)

Görsel 3.38 incelendiğinde öğretmen adaylarının yalnızca %4,9'u ebeveynlerinin düzenli olarak kitap okuduğu ifadesine kesinlikle katıldığı, %12,3'ünün ise katıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu (%34,2 katılmıyorum ve %32,9 kesinlikle katılmıyorum) ebeveynlerinin düzenli kitap okuma alışkanlığının olmadığını belirtmiştir.

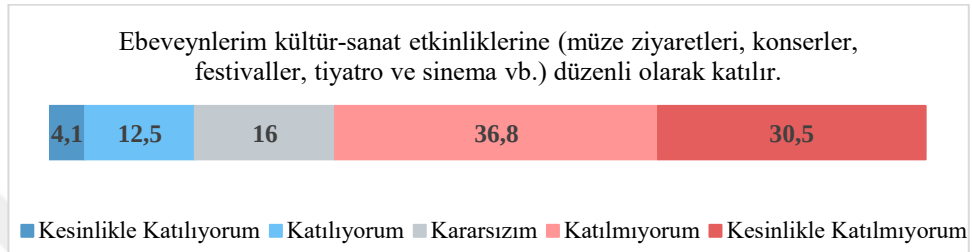
Öğretmen adaylarının “Ebeveynlerim kitap okuma alışkanlığı kazanmam konusunda beni teşvik eder.” ifadesine katılma durumlarını gösteren bulgular Görsel 3.39’da sunulmuştur.



Görsel 3.39. Ebeveynlerinin kitap okuma alışkanlığı kazanmak konusunda öğretmen adaylarını teşvik etme durumları (n= 1069)

Görsel 3.39 incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunluğunun (%58,9) ebeveynlerinin kendisini bu konuda teşvik ettiğini belirttiği görülmektedir. Adayların %14,5'i kararsız olduğunu belirtirken, %26,7'si ebeveynlerinin kendisini kitap okuma alışkanlığı kazanmak konusunda teşvik etmediğini belirtmiştir.

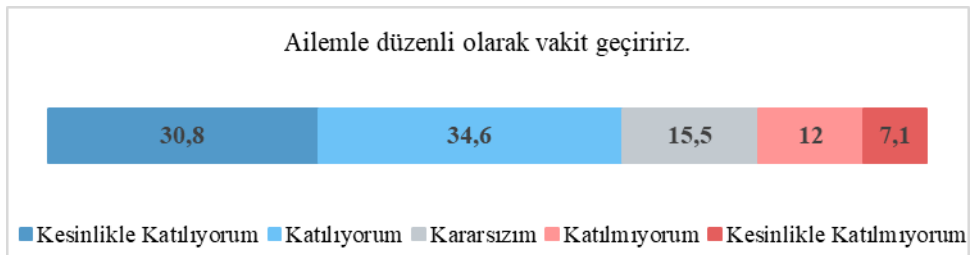
Öğretmen adaylarının “Ebeveynlerim kültür-sanat etkinliklerine (müze ziyaretleri, konserler, festivaller, tiyatro ve sinema vb.) düzenli olarak katılır.” ifadesine katılma durumlarını gösteren bulgular Görsel 3.40'ta sunulmuştur.



Görsel 3.40. Ebeveynlerin kültür-sanat etkinliklerine katılım durumları (n=1068)

Görsel 3.40'a göre, öğretmen adaylarının çoğunluğu (%67,3) anne-babalarının kültür-sanat etkinliklerine düzenli katılım göstermediğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının %16,6'sı ise ebeveynlerinin kültür-sanat etkinliklerine düzenli olarak katıldığını belirtmiştir.

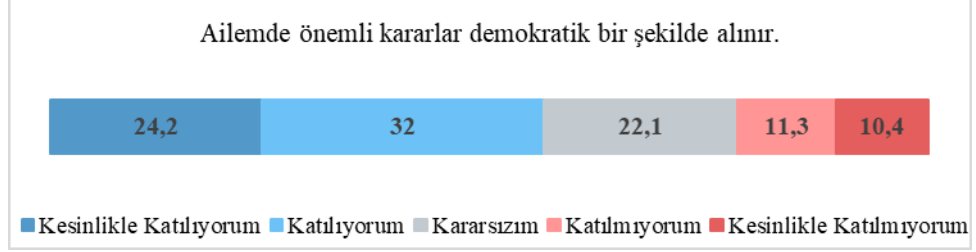
Öğretmen adaylarının “Ailemle düzenli olarak vakit geçiririz.” ifadesine katılma durumlarını gösteren bulgular Görsel 3.41'de sunulmuştur



Görsel 3.41. Öğretmen adaylarının aileleriyle düzenli vakit geçirme durumları (n=1067)

Görsel 3.41 incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunluğunun aileleriyle düzenli olarak vakit geçirdiğini (%65,4) belirttiği görülmektedir. Adayların %15,5'i kararsız olduğunu belirtirken, %19,1'i ise ailesiyle düzenli olarak vakit geçirmediğini belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının “Ailemde önemli kararlar demokratik şekilde alınır.” ifadesine katılma durumlarını gösteren bulgular Görsel 3.42’de sunulmuştur.



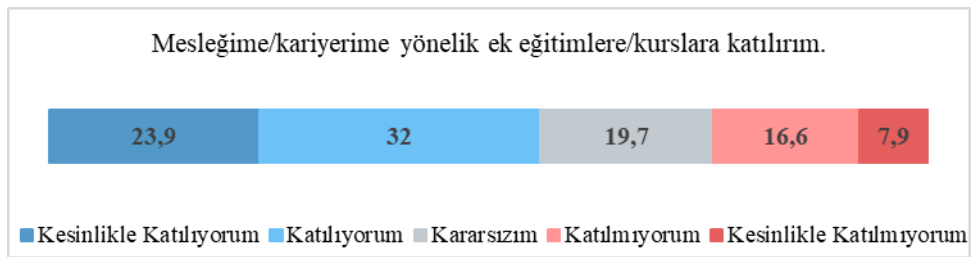
Görsel 3.42. Öğretmen adaylarının ailelerinde önemli kararların alınma biçimi (n=1066)

Görsel 3.42 incelendiğinde öğretmen adaylarının ailelerinde önemli kararların demokratik bir şekilde alındığını (%56,2) belirttiği görülmektedir. Adayların %22,1’i kararsız olduğunu belirtirken, %21,7’si ailesinde önemli kararların demokratik bir şekilde alınmadığını belirtmiştir.

3.3.3. Eğitim, sosyokültürel etkinlikler ve arkadaş çevresi

3.3.3.1. Eğitim

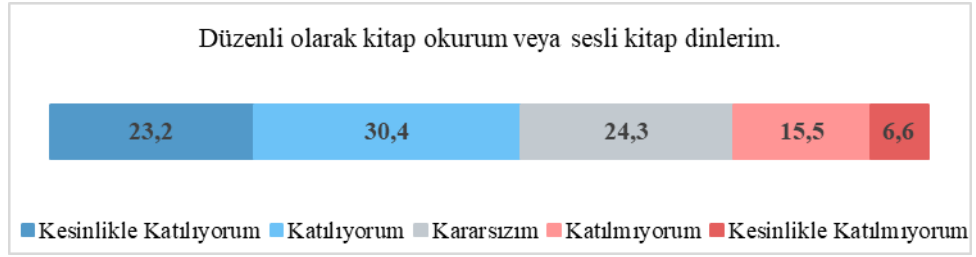
Öğretmen adaylarının “Mesleğime/kariyerime yönelik ek eğitimlere/kurslara katılırım.” ifadesine katılma durumlarını gösteren bulgular Görsel 3.43’te sunulmuştur.



Görsel 3.43. Öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik ek eğitimlere katılma durumları (n=1067)

Görsel 3.43 incelendiğinde öğretmen adaylarının %55,9’unun mesleğine/kariyerine yönelik ek eğitimlere/kurslara katıldığını belirttiği, %24,5’inin ise bu tür eğitimlere/kurslara katılmadığını belirttiği görülmektedir.

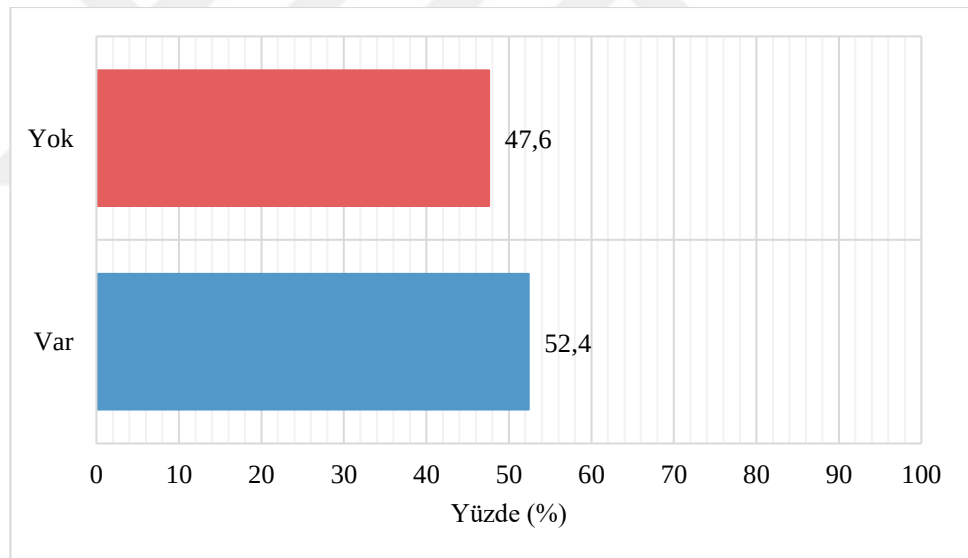
Öğretmen adaylarının “Düzenli olarak kitap okurum veya sesli kitap dinlerim.” ifadesine katılma durumlarını gösteren bulgular Görsel 3.44’te sunulmuştur.



Görsel 3.44. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları (n=1070)

Görsel 3.44 incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunluğunun (%53,6) düzenli olarak kitap okuduğunu veya sesli kitap dinlediğini aktardığı görülmektedir. Buna karşılık adayların %22,1'i düzenli bir kitap okuma alışkanlığının olmadığını belirtmiştir.

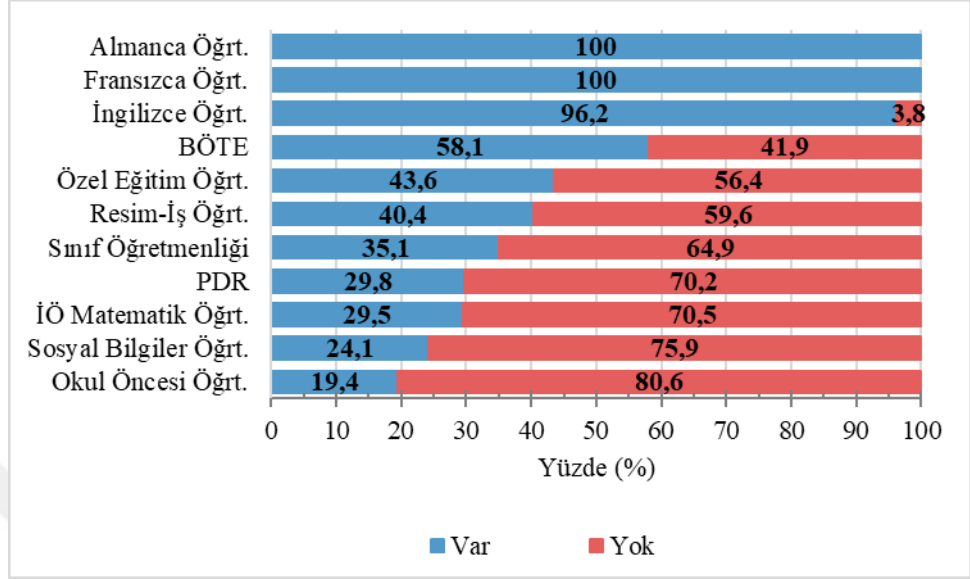
Öğretmen adaylarının ana dilleri dışında konuştukları dil veya dillerin olup olmadığına gösteren bulgular Görsel 3.45'te sunulmuştur.



Görsel 3.45. Öğretmen adaylarının yabancı dil bilme durumları (n=1066)

Görsel 3.45'e göre katılımcıların neredeyse yarısı (%47,6) yabancı dilinin olmadığını belirtmiştir. Yabancı dil öğretimi programlarında (Almanca, Fransızca ve İngilizce Öğretmenliği programları) öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına ait veriler çıkarıldığında bu oran %65,7'ye yükselmektedir. Bir başka deyişle yabancı dil öğretimi haricindeki programlarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının %34,3'ü yabancı dilin olduğunu belirtmiş, %65,7'si ise yabancı dilinin olmadığını belirtmiştir.

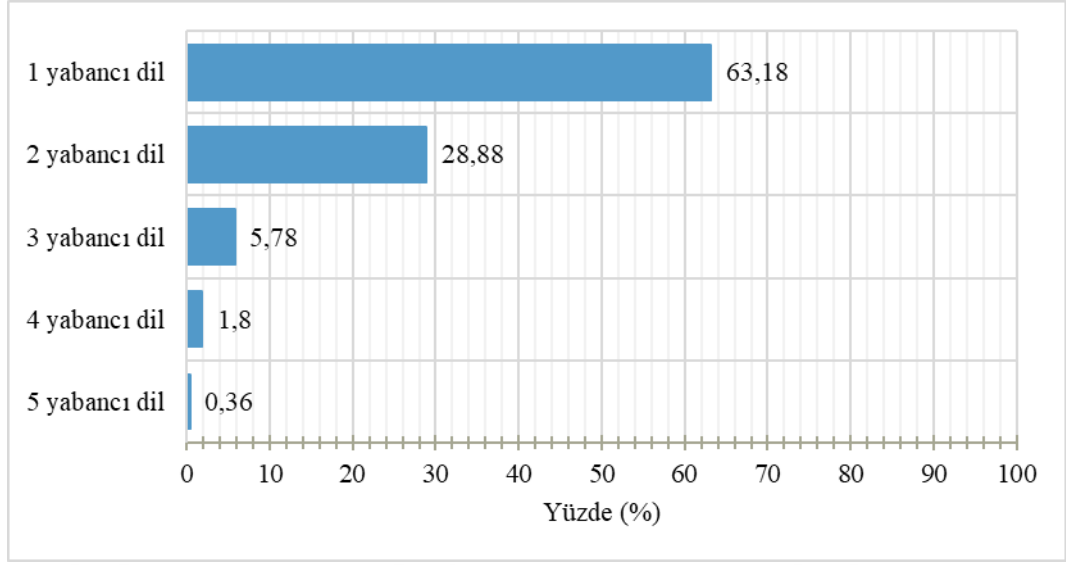
Öğretmen adaylarının yabancı dil bilme durumlarının öğrenim görülen programa göre dağılımları Görsel 3.46’da sunulmuştur.



Görsel 3.46. Öğrenim görülen programlara göre yabancı dil bilme durumlarının dağılımı (n=1066)

Görsel 3.46’ya göre yabancı dil öğretmenliği programlarından sonra en yüksek yabancı dil bilen öğretmen adaylarının olduğu program BÖTE (%58,1) olmuştur. Okul Öncesi Öğretmenliği (%19,4) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (%24,1) programları ise 11 program arasında en düşük yabancı dil bilme oranına sahip programlar olmuştur.

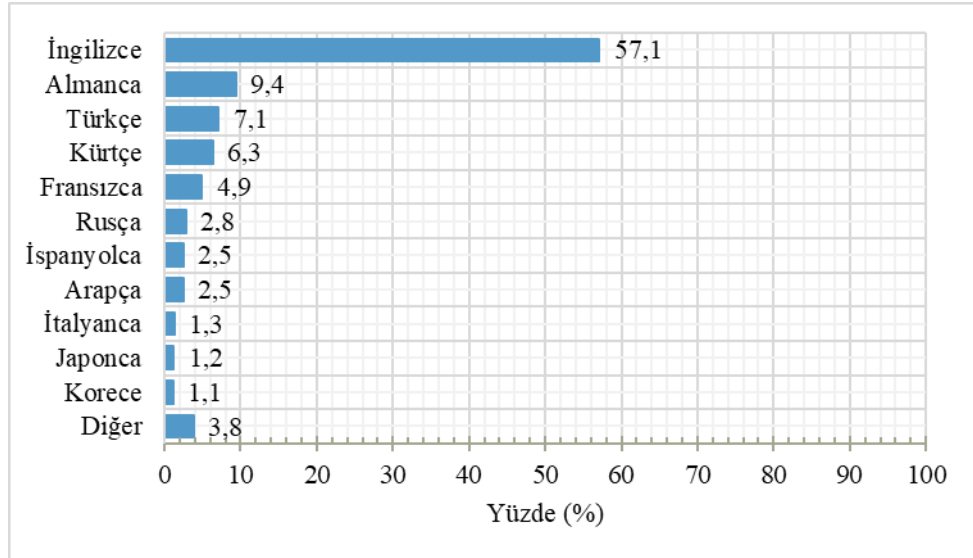
Yabancı dili olduğunu belirten öğretmen adaylarının konuştukları yabancı dil sayılarına ait bulgular Görsel 3.47’de sunulmuştur.



Görsel 3.47. Öğretmen adaylarının konuştukları yabancı dil sayıları (n=554)

Görsel 3.47'ye göre yabancı dili olan öğretmen adaylarının %63,18'i bir yabancı dil; %28,88'i iki yabancı dil bilmektedir. Dil sayısı arttıkça oranların düştüğü görülürken en düşük oran %0,36 ile beş yabancı dil bilenler olmuştur.

Yabancı dili olan öğretmen adaylarının konuştukları yabancı dillere ait bulgular Görsel 3.48'de sunulmuştur.



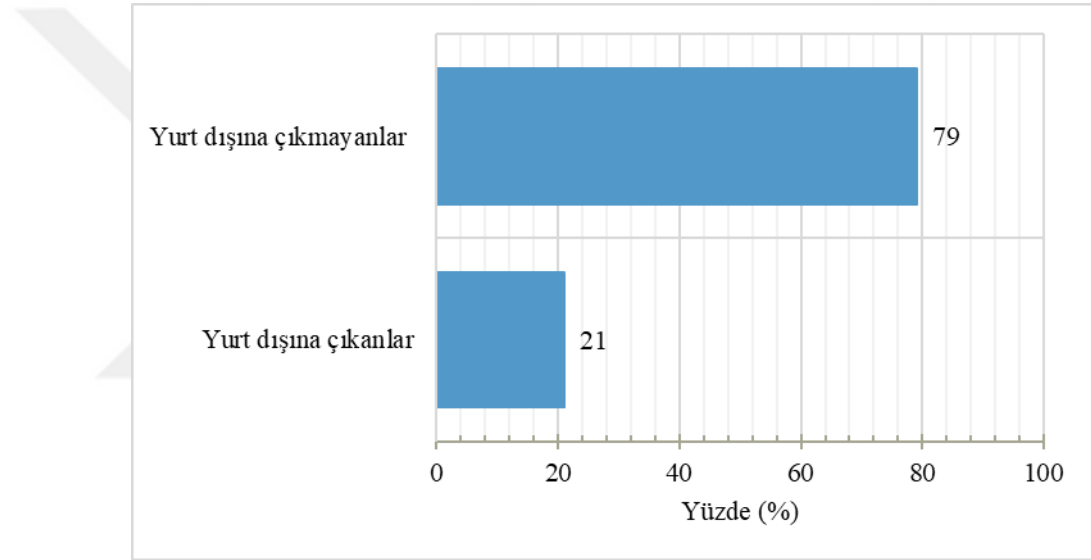
Görsel 3.48. Yabancı dili olan öğretmen adaylarının konuştukları yabancı diller (n=554)

Görsel 3.48'ye göre en yüksek yüzdeye sahip yabancı dil (%57,1) İngilizce olurken diğer diller %10'un altında kalmıştır. %1'in altında kaldığı için diğer seçeneğinin altında birleştirilen yanıtlarda ise en çok tekrar edenler Azerbaycanca ($f=4$), Çince ($f=3$), Yunanca ($f=3$) ve Zazaca ($f=3$) olmuştur.

3.3.3.2. Sosyokültürel etkinlikler

3.3.3.2.1. Yurt dışı deneyimi

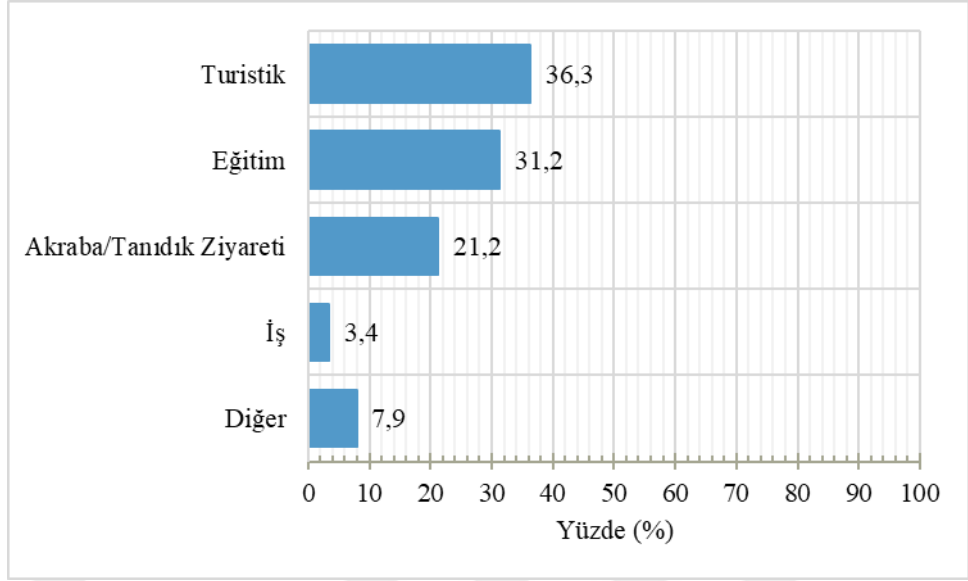
Öğretmen adaylarının yurt dışına çıkma durumlarına ait bulgular Görsel 3.49'da sunulmuştur.



Görsel 3.49. Öğretmen adaylarının yurt dışına çıkma durumları ($n=1069$)

Görsel 3.49'a göre öğretmen adaylarının çoğunluğu (%79) hiç yurt dışına çıkmadığını belirtirken %21'i yurt dışına çıkmıştır.

Yurt dışına çıkan öğretmen adaylarının yurt dışına çıkma nedenlerine ait bulgular Görsel 3.50'de sunulmuştur.

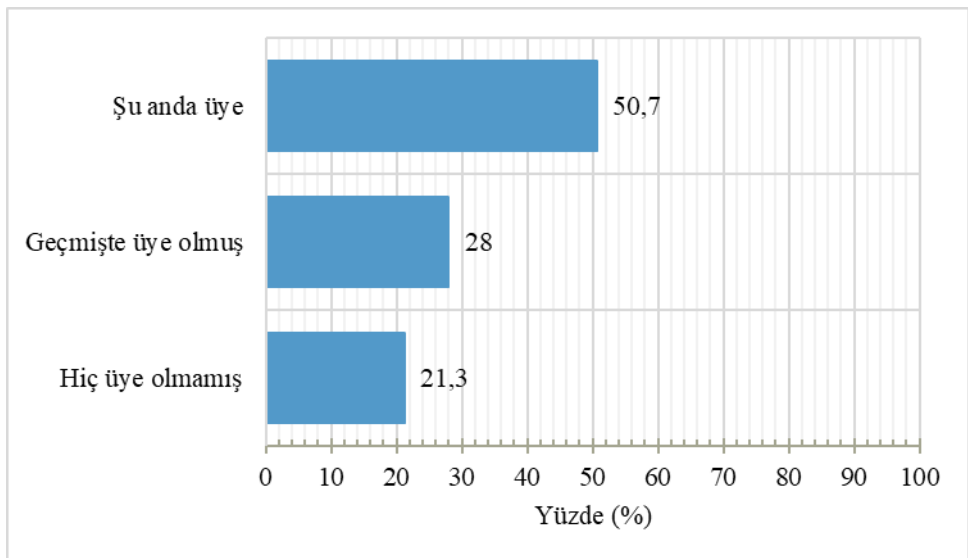


Görsel 3.50. Öğretmen adaylarının yurt dışına çıkma nedenleri (n=224)

Görsel 3.50 incelendiğinde öğretmen adaylarının %36,3'ünün turistik, %31,2'sinin eğitim, %21,2'sinin tanıdık/akraba ziyareti ve %3,4'ünün ise iş amacıyla yurt dışına çıktığı görülmektedir.

3.3.3.2.2. Kulüp/kuruluş üyeliği

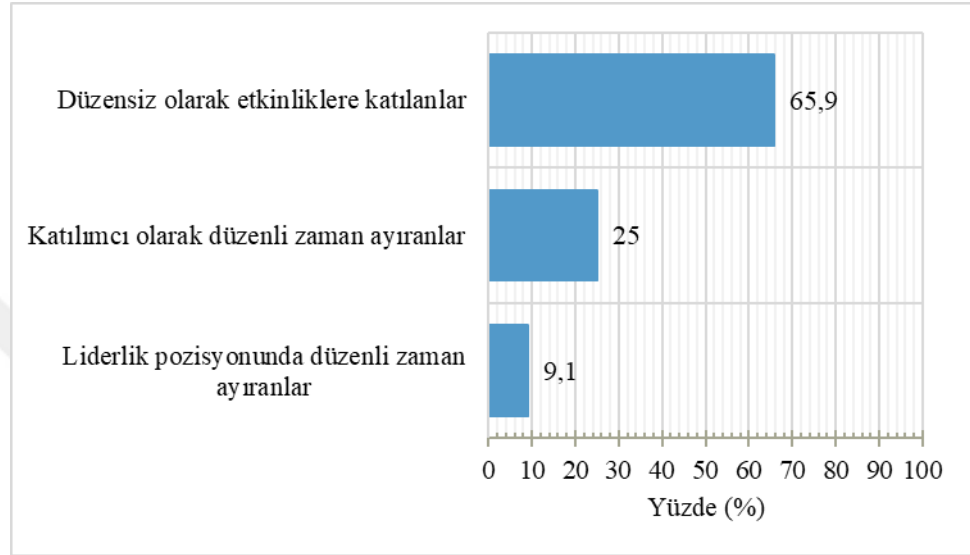
Öğretmen adaylarının kulüp veya kuruluşlara üye olma durumları gösteren bulgular Görsel 3.51'de sunulmuştur.



Görsel 3.51. Öğretmen adaylarının kulüp/kuruluşlara üye olma durumları (n=1070)

Görsel 3.51 incelendiğinde adayların %50,7'sinin şu anda bir kulüp/kuruluşa üye olduğu, %28'inin geçmişte üye olduğu ancak şu an üyeliğinin olmadığı, %21,3'ünün ise hiç kulüp veya kuruluşa üye olmadığını belirttiği görülmektedir.

Şu anda bir kulüp veya kuruluşa üye olan veya geçmişte üye olmuş öğretmen adaylarının üyelik deneyimleri gösteren bulgular Görsel 3.52'de sunulmuştur.

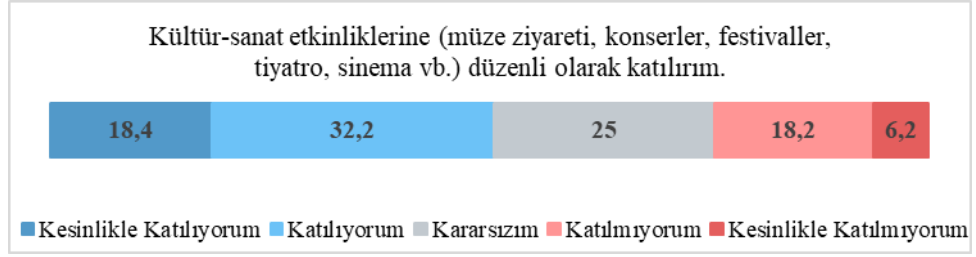


Görsel 3.52. Öğretmen adaylarının üyelik deneyimleri (n=813)

Görsel 3.52 incelendiğinde çoğunluğun (%65,9) düzensiz olarak faaliyetlere katıldığı, %25'inin düzenli olarak kulüp/kuruluşun etkinliklere katılım gösterdiği, %9,1'inin ise liderlik pozisyonunda düzenli zaman ayırdığı görülmektedir.

3.3.3.2.3. Kültür-sanat etkinlikleri

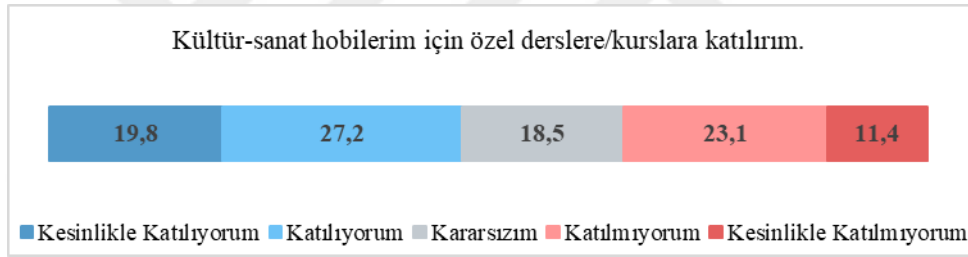
Öğretmen adaylarının “Kültür-sanat etkinliklerine (müze ziyareti, konserler, festivaller, tiyatro, sinema vb.) düzenli olarak katılıyorum.” ifadesine katılma durumlarını gösteren bulgular Görsel 5.53'te sunulmuştur.



Görsel 3.53. Öğretmen adaylarının kültür-sanat etkinliklerine katılım durumları (n=1068)

Görsel 3.53 incelendiğinde öğretmen adaylarının %50,6'sinin kültür-sanat etkinliklerine düzenli olarak katıldığını belirttiği görülmektedir. Adayların %24,4'ü ise kültür-sanat etkinliklerine düzenli olarak katılmamaktadır.

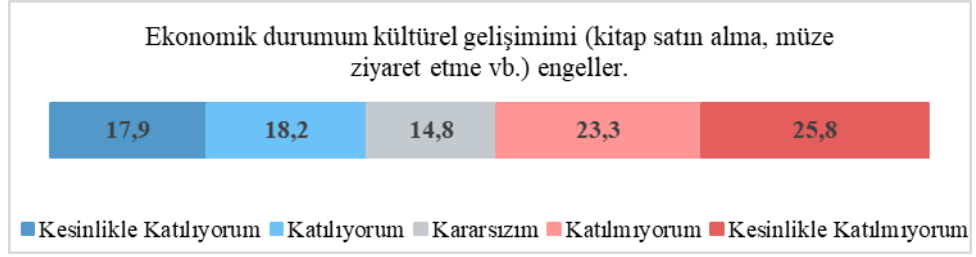
Öğretmen adaylarının “Kültür-sanat hobilerim için özel derslere/kurslara katılıyorum.” ifadesine katılma durumlarını gösteren bulgular Görsel 3.54'te sunulmuştur.



Görsel 3.54. Öğretmen adaylarının kültür-sanat hobileri için özel derslere veya kurslara katılma durumları (n=1058)

Görsel 3.54 incelendiğinde öğretmen adaylarının %47'sinin kültür-sanat hobileri için özel derslere veya kurslara katıldığını belirttiği görülmektedir. Adayların %34,5'i ise kültür-sanat hobileri için özel derslere veya kurslara katılmadığını belirtmektedir.

Öğretmen adaylarının “Ekonomik durumum kültürel gelişimimi (kitap satın alma, müze ziyaret etme vb.) engeller.” ifadesine katılma durumlarını gösteren bulgular Görsel 3.55'te sunulmuştur.



Görsel 3.55. Öğretmen adaylarının ekonomik durumlarının kültürel gelişimleri üzerine etkisi (n=1070)

Görsel 3.55'e göre öğretmen adaylarının %36,1'i bu ifadeye katıldıklarını/kesinlikle katıldıklarını aktarmış ve ekonomik durumunun kültürel gelişimini engellediğini belirtmiştir. Buna karşılık, adayların %49,1'i ekonomik durumunun kültürel gelişimini engellemediğini belirtmiştir.

3.3.3.3. Arkadaş çevresi

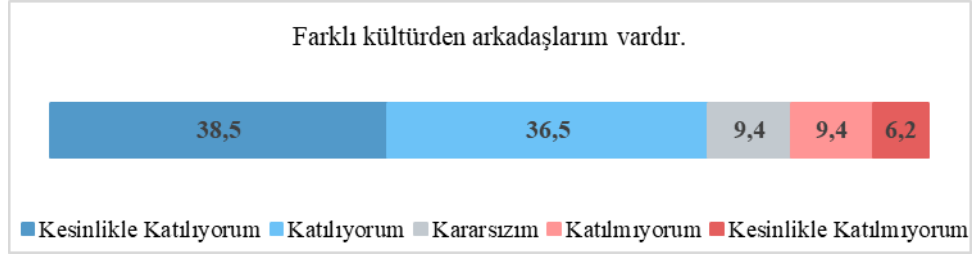
Öğretmen adaylarının yakın arkadaş sayılarına ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Öğretmen adaylarının yakın arkadaş sayılarına ait betimsel istatistik sonuçları

Değişken	n	Min	Max	Mod	$\bar{x}$	ss
Yakın arkadaş sayısı	1056	0	62	5	5,98	4,242

Tablo 3.6'ya göre öğretmen adaylarının vermiş olduğu değerler arasında en çok tekrar edilen değer 5 olurken, öğretmen adaylarının yakın arkadaş sayılarının ortalaması 5,98 olmuştur.

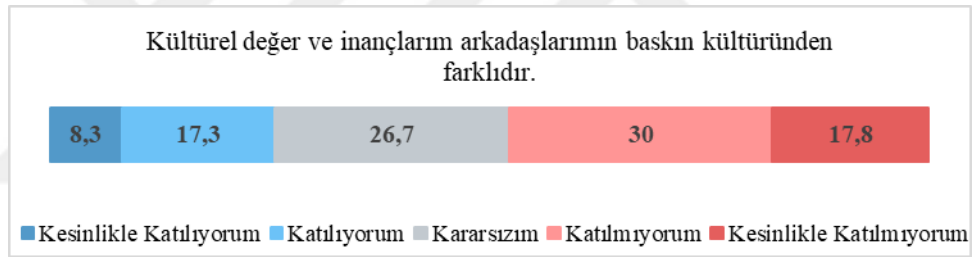
Öğretmen adaylarının "Farklı kültürlerden arkadaşlarım vardır." ifadesine katılma durumlarını gösteren bulgular Görsel 3.56'da sunulmuştur.



Görsel 3.56. Öğretmen adaylarının arkadaş çevrelerinin kültürel çeşitliliği (n=1065)

Görsel 3.56 incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunluğunun (%75) farklı kültürlerden arkadaşları olduğunu belirttiği görülmektedir. Buna karşılık adayların %15,6'sı farklı kültürlerden arkadaşlarının olmadığını belirtmiştir.

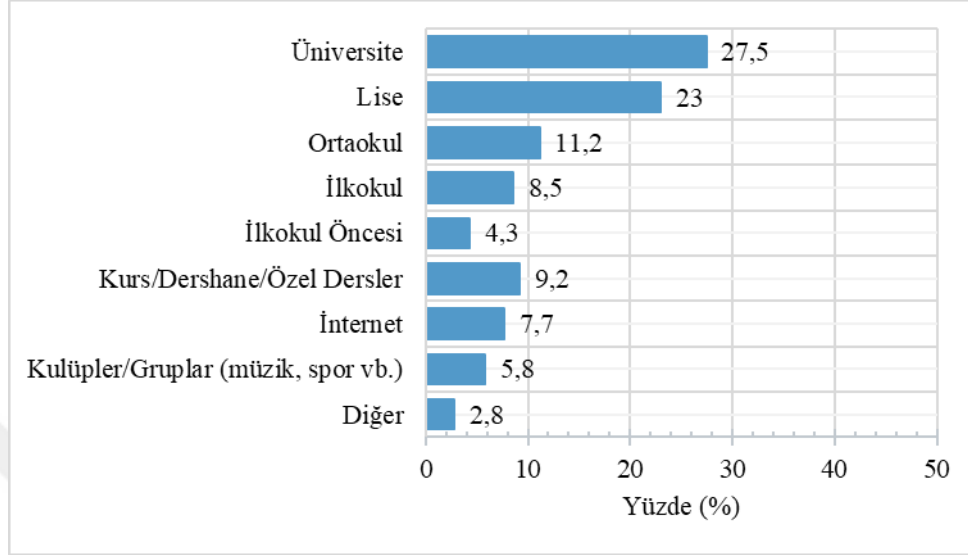
Öğretmen adaylarının “Kültürel değer ve inançlarım arkadaşlarımın baskın kültüründen farklıdır.” ifadesine katılım durumlarını gösteren bulgular Görsel 3.57’de sunulmuştur.



Görsel 3.57. Öğretmen adaylarının kültürel değer ve inançlarının arkadaşlarının baskın kültüründen farklılığı (n=1058)

Görsel 3.57 incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunluğunun (%47,8) kültürel değer ve inançlarının arkadaşlarınıninkilere benzer olduğunu belirttiği görülmektedir. Adayların %26,7'si kararsız olduğunu belirtirken, %25,6'sı ise kültürel değer ve inançlarının arkadaşlarının baskın kültüründen farklı olduğunu belirtmiştir.

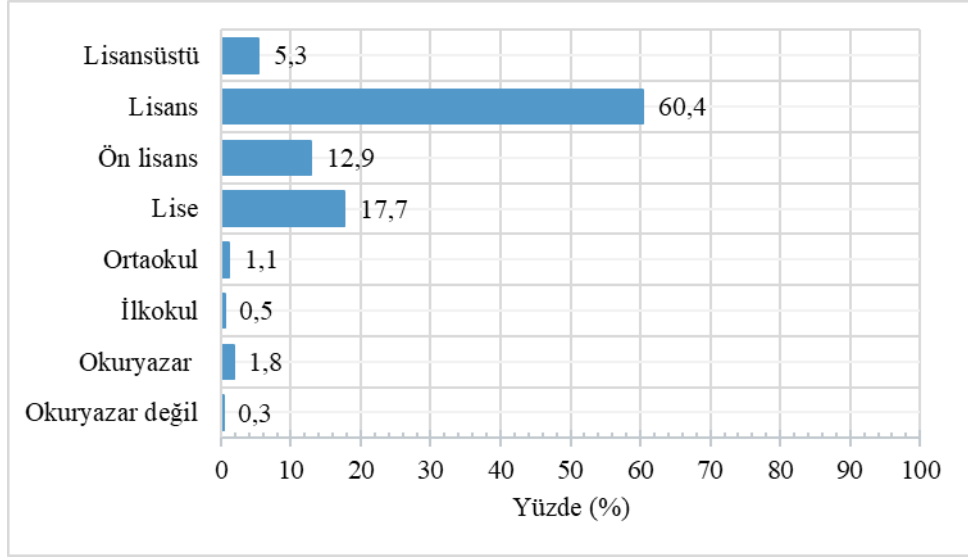
Öğretmen adaylarının arkadaş çevrelerini edindikleri ortamlar Görsel 3.58’de sunulmuştur.



Görsel 3.58. Öğretmen adaylarının arkadaş çevrelerini edindikleri ortamlar (n=1068)

Görsel 3.58 incelendiğinde en büyük orana sahip ortamın %27,5 ile üniversite olduğu görülmektedir. İkinci sırada %23 ile lise gelirken bu oranı %11,2 ile ortaokul, %9,2 ile kurs/dershane/özel dersler, %8,5 ile ilkokul, %7,7 ile internet, %5,8 ile kulüpler/gruplar ve %4,3 ile ilkokul öncesi takip etmiştir. %1’in altında kaldığı için diğer seçeneğinin altında birleştirilen yanıtlarda ise en çok tekrar edenler yurt ($f=22$), iş yeri ($f=14$), apartman/mahalle ($f=14$), dış mekanlar ($f=12$), aile/akraba ($f=9$) ve arkadaş ortamı ($f=4$) olmuştur.

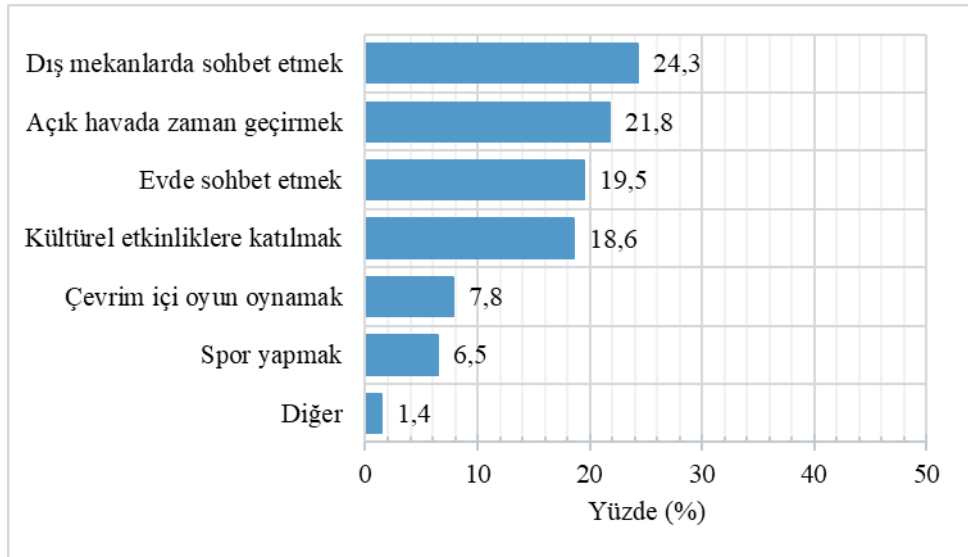
Öğretmen adaylarının arkadaşlarının eğitimi durumu Görsel 3.59’da sunulmuştur.



Görsel 3.59. Öğretmen adaylarının arkadaşlarının eğitim durumları (n=1063)

Görsel 3.59'a göre öğretmen adaylarının arkadaşlarının eğitim durumu çoğunlukla (%60,4) lisans düzeyinde iken en düşük oran ise %0,3 ile okuryazar olmayanlar olmuştur.

Öğretmen adaylarının arkadaşlarıyla yaptıkları etkinlikler Görsel 3.60'ta sunulmuştur.

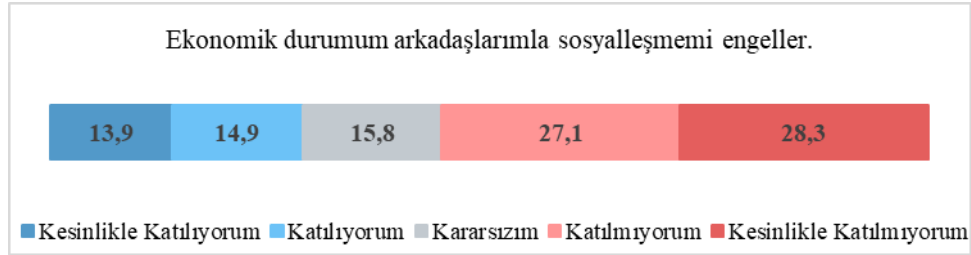


Görsel 3.60. Öğretmen adaylarının arkadaşlarıyla yaptıkları etkinlikler (n=1067)

Görsel 3.60'a göre öğretmen adaylarının arkadaşlarıyla yaptıkları etkinlikler içerisinde en çok tercih edilen etkinlikler sırasıyla dış mekanlarda sohbet etmek (%24,3),

açık havada zaman geçirmek (%21,8), evde sohbet etmek (%19,5), kültürel etkinliklere katılmak (%18,6), çevrim içi oyun oynamak (%7,8) ve spor yapmak (%6,5) olmuştur.

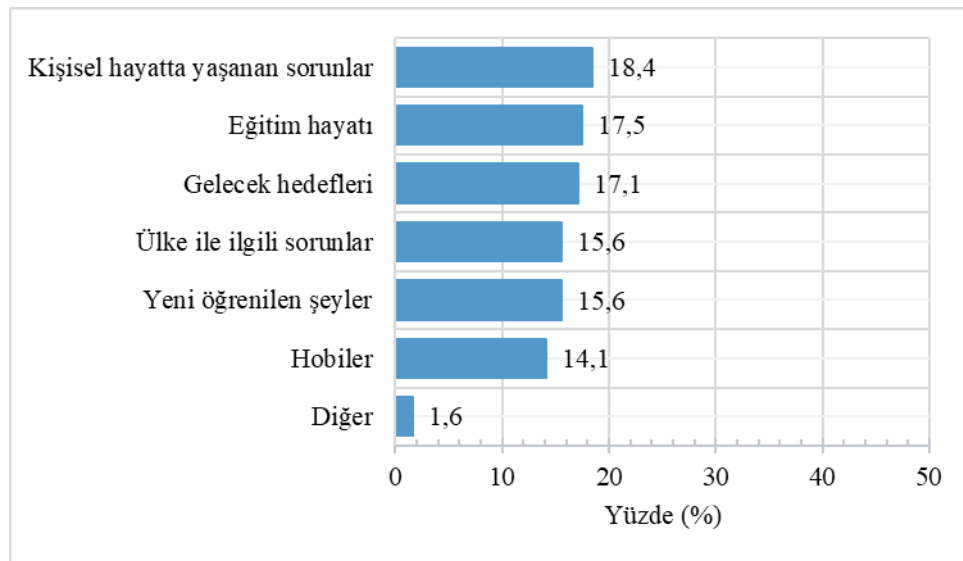
Öğretmen adaylarının “Ekonomik durumum arkadaşlarımla sosyalleşmemi engeller.” ifadesine katılma durumlarını gösteren bulgular Görsel 3.61’de sunulmuştur.



Görsel 3.61. Öğretmen adaylarının ekonomik durumlarının arkadaşlarıyla sosyalleşmeleri üzerine etkisi (n=1070)

Görsel 3.61’e göre öğretmen adaylarının %13,9’u bu ifadeye kesinlikle katıldığını, %14,9’u ise katıldığını belirtmiştir. Bir başka deyişle öğretmen adaylarının %28,8’i ekonomik durumum arkadaşlarıyla sosyalleşmesini engellediğini belirtmiştir. Buna karşılık adayların %55,4’ü ekonomik durumunun arkadaşlarıyla sosyalleşmesini engellemediğini belirtmiştir.

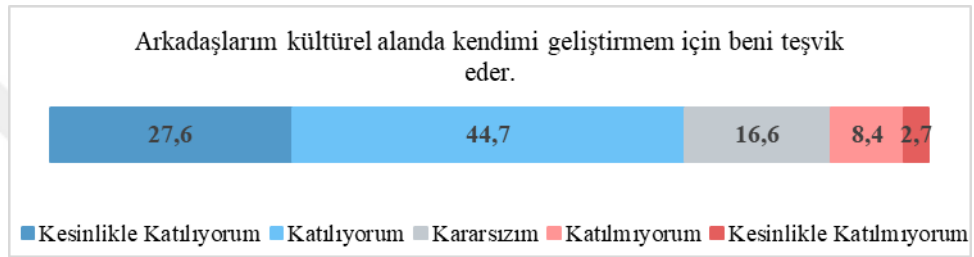
Öğretmen adaylarının arkadaşlarıyla sohbetlerinin içeriğine ait bulgular Görsel 3.62’de sunulmuştur.



Görsel 3.62. Öğretmen adaylarının arkadaşlarıyla sohbetlerinin içeriği (n=1068)

Görsel 3.62 incelendiğinde öğretmen adaylarının arkadaşlarıyla konuştukları içeriklerin birbirlerine yakın bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir ancak en çok kişisel hayatlarında yaşadıkları sorunları (%18,4) konuştukları, bu oranı sırasıyla eğitim hayatı (%17,5), gelecek hedefleri (%17,1), ülke ile ilgili sorunlar (%15,6), yeni öğrenilen şeyler (%15,6) ve hobilerin (%14,1) izlediği görülmektedir. %1'in altında kaldığı için diğer seçeneğinin altında birleştirilen yanıtlarda ise en çok tekrar edenler ilişkiler ($f=13$), spor ($f=9$) ve aile ($f=5$) olmuştur.

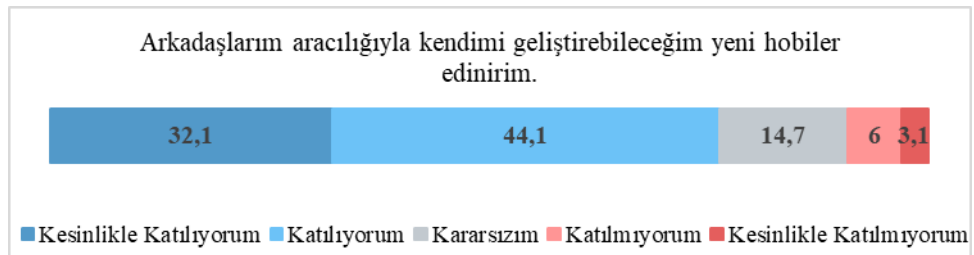
Öğretmen adaylarının “Arkadaşlarım kültürel alanda kendimi geliştirmem için beni teşvik eder.” ifadesine katılma durumlarını gösteren bulgular Görsel 3.63’te sunulmuştur.



Görsel 3.63. *Kültürel alanda gelişmeleri için arkadaşlarının öğretmen adaylarını teşvik etme durumları (n=1067)*

Görsel 3.63 incelendiğinde adayların çoğunun (% 72,3) kültürel alanda gelişmeleri için arkadaş çevresinin kendilerini teşvik ettiğini belirttiği görülmektedir. Buna karşılık, adayların %11,1’i kültürel alanda gelişmeleri için arkadaş çevresinin kendilerini teşvik etmediğini belirtmiştir.

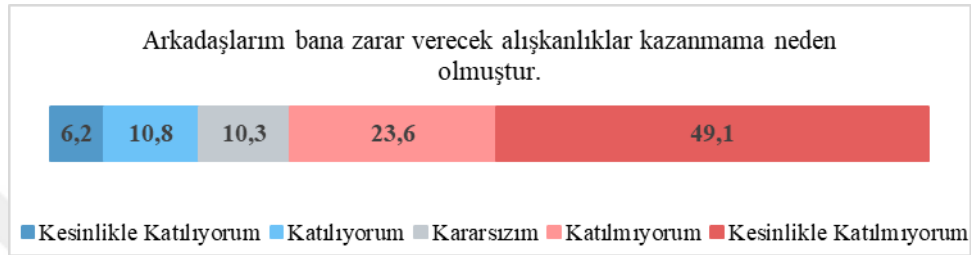
Öğretmen adaylarının “Arkadaşlarım aracılığıyla kendimi geliştirebileceğim yeni hobiler edinirim.” ifadesine katılma durumlarını gösteren bulgular Görsel 3.64’te sunulmuştur.



Görsel 3.64. *Öğretmen adaylarının arkadaşları aracılığıyla yeni hobiler edinme durumları (n=1066)*

Görsel 3.64'e göre öğretmen adaylarının çoğunluğu (%76,2) arkadaşları aracılığıyla kendini geliştirebileceği yeni hobiler edindiğini belirtmiştir. Buna karşılık, adayların %9,1'i arkadaşları aracılığıyla kendini geliştirebileceği yeni hobiler edinmediğini belirtmiştir.

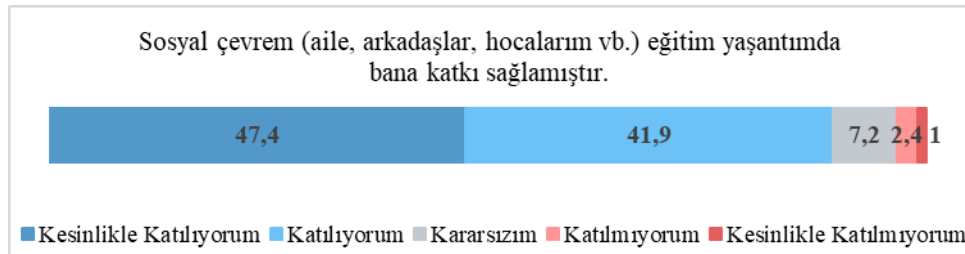
Öğretmen adaylarının “Arkadaşlarım bana zarar verecek alışkanlıklar kazanmama neden olmuştur.” ifadesine katılma durumlarını gösteren bulgular Görsel 3.65'te sunulmuştur.



Görsel 3.65. Öğretmen adaylarının arkadaşları aracılığıyla zarar verici alışkanlıklar kazanma durumları (n=1066)

Görsel 3.65'e göre öğretmen adaylarının çoğunluğunun (%72,7) arkadaşları aracılığıyla zarar verici alışkanlık kazanmadıklarını belirttiği görülmektedir. Buna karşılık adayların %17'si arkadaşları aracılığıyla zarar verici alışkanlıklar kazandığını belirtmiştir.

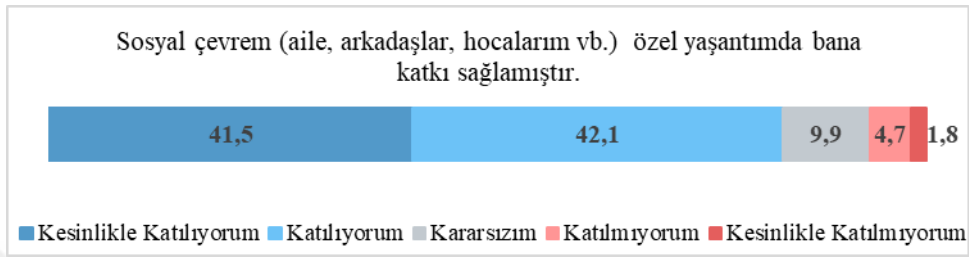
Öğretmen adaylarının “Sosyal çevrem (aile, arkadaşlar, hocalarım vb.) eğitim yaşantımda bana katkı sağlamıştır.” ifadesine katılma durumlarını gösteren bulgular Görsel 3.66'da sunulmuştur.



Görsel 3.66. Sosyal çevrelerinin öğretmen adaylarının eğitim yaşantılarına katkı sağlama durumları (n=1067)

Görsel 3.66 incelendiğinde adayların %89.3'ünün sosyal çevresinin eğitim yaşantısına katkı sağladığını belirttiği, %3,4'ünün ise sosyal çevresinin eğitim yaşantısına katkı sağlamadığını belirttiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının “Sosyal çevrem (aile, arkadaşlar, hocalarım vb.) özel yaşantımda bana katkı sağlamıştır.” ifadesine katılma durumlarını gösteren bulgular Görsel 3.67’de sunulmuştur.



Görsel 3.67. Sosyal çevrelerinin öğretmen adaylarının özel yaşantılarına katkı sağlama durumları (n=1068)

Görsel 3.67 incelendiğinde adayların %83.6'sı sosyal çevresinin özel yaşantısına katkı sağladığını belirttiği, %6,5'inin ise sosyal çevresinin özel yaşantısına katkı sağlamadığını belirttiği görülmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının sosyoekonomik ve kültürel profillerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın sonuçları alan yazındaki ilgili araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve tartışılmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının aylık gelir ortalaması 4.865,19 TL'dir. Bu ortalama, verilerin toplandığı dönem için, bir çalışanın tek kişilik yaşama maliyeti olan 18.239,8 TL'nin (TÜRK-İŞ, 2023) dörtte birine, 13.414,50 TL olan asgari ücretin (T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2024) ise üçte birine yakındır. Çolak ve Öztürk'ün (2022) yapmış oldukları araştırmada Giresun ve Trabzon Üniversitelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının %82,2'sinin aylık gelirlerinin dönemin asgari ücretinin beşte birinden az olduğunu bulmuşlardır. Ancak öğretmen adaylarının asgari ücretin oldukça altında bir geliri olduğunu gösteren bu sonuçlar öğretmen adaylarının sosyoekonomik profilleri hakkında bir yargıya varmak için yeterli değildir, çünkü öğretmen adayları, şu anda lisans öğrencileri olduklarından, bir işçiye kıyasla yaşam maliyetlerini azaltmaya yardım edecek bazı imkanlara (yurt, üniversite yemekhanesi, ulaşım indirimi, öğrenim bursu/kredisi vb.) sahiptir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının sosyoekonomik profilleri hakkında bir yargıya varmak için bu araştırmanın diğer sonuçlarının da işe koşulması ve tüm bu sonuçlar üzerinden genel bir çıkarım yapılması gerekmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının neredeyse tamamı (%91) şehir merkezinde veya şehir merkezine yakın bir bölgede ikamet etmektedir. Bu durum büyük bir çoğunluğun şehrin avantajlarına kolayca ulaşabildiğini göstermektedir. Yine araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu düşük masraf gerektiren konut türlerinde (devlet yurdu %47,2, ailesinin evi %16 vb.) yaşamaktadır. Üniversite öğrencilerinin barınma tercihleri gelir düzeyleriyle bağlantılı olduğundan (Kara vd., 2019; Karabacak ve Sayılı, 2016) öğretmen adaylarının düşük harcama gerektiren konutlarda barınmayı tercih etmiş olması kısıtlı ekonomik güçleri olduğuna işaret edebilir. Ancak bu araştırmanın bulgularında yer alan öğretmen adaylarının yarısına yakınının devlet yurdunda kalıyor olması alan yazındaki araştırmalardan farklılaşmaktadır. Temizyürek'in (2008) dokuz devlet üniversitesinde son sınıfta olan Türkçe öğretmeni adaylarıyla yapmış olduğu araştırma adayların %26,3'ünün devlet yurdunda kaldığını ortaya koymuştur. Durualp (2023) ise öğretmen adaylarıyla

gerçekleştirdiği bir araştırmada öğretmen adaylarının %78,9'unun devlet yurdunda kaldığını ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarıyla yapılan diğer bir araştırmada (Atıla, 2023) adayların %59,5'inin ailesinin yanında kaldığı görülmektedir. Özetle, öğretmen adaylarının ikamet ettiği konut tipi konusunda alan yazında birbirinden farklı sonuçlar bulunduğu ve bu araştırmada da farklı bir sonuç elde edildiği görülmektedir. Bu farklılığın nedeni araştırmaların yılının, bağlamının veya örnekleminin birbirinden farklı olması olabilir. Hauschildt vd.'nin (2021) çalışmasında Türkiye'de yükseköğretime kayıtlı öğrencilerin ikamet ettiği konut tiplerini incelendiğinde ise üniversite öğrencilerinin %45'inin yurttan kaldığı görülmektedir. Bu oran Malta'da %1, Çin'de %9, Fransa'da %13, Norveç'te %17, Finlandiya'da ise %25'tir (Hauschildt vd., 2021). Dolayısıyla yurttan kalan öğretmen adaylarının oranının Türkiye'deki yükseköğretim öğrencileri ile paralel olduğu ancak bu oranın bahsi geçen ülkelerdeki yükseköğretim öğrencilerine kıyasla oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının ikamet ettiği konut özelliklerine bakıldığında ise, araştırma sonuçlarına göre, adayların çoğunun konutunun ankette yoklanan özellikleri karşıladığı yalnızca güvenli/sağlam bir binada yer alma özelliğini karşılamadığı (%50,5) sonucuna ulaşılmıştır. Bu özellikten sonra en çok karşılanmayan özellikler sırasıyla yeteri kadar güneş alma (%49,4), yeterince havalandırma olanağı (%41,3), güvenli bir çevrede yer alma (%38), ders çalışmaya elverişli alan (%33,6), internet erişimi (%30,4), yeterli ısıtma sistemi (%10,6) ve son olarak sıcak suya erişim (%7,4) özellikleri olmuştur. Özetle, öğretmen adaylarının çoğunun konutunun, binanın sağlam olması hariç, temel özellikleri karşıladığı söylenebilir. Ancak, diğer özelliklerin de bireyin insanca yaşaması için gerekli olduğunu belirtmekle birlikte, ısıtma sistemi ve sıcak suya erişim gibi en temel ihtiyaçları karşılamayan konutlarda yaşadıklarını belirten öğretmen adaylarının ekonomik sorunlar yaşıyor olabileceklerini söylemek mümkündür. Araştırma sonuçlarından bir diğeri olan öğretmen adaylarının %19,9'unun temel ihtiyaçlarını karşılamakta zorlandığı bilgisi de göz önünde bulundurulduğunda adayların yaklaşık olarak %20'lik bir kesiminin ekonomik sorunlarının çok daha ciddi olduğunu düşünmek kötümser bir tahmin olmayacaktır.

Öğretmen adaylarının harcamalarıyla ilgili araştırma sonuçlarına bakıldığında ise bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde üniversite öğrencilerin harcamalarının çoğunlukla temel ihtiyaçlar etrafında şekillendiğini ortaya koyan araştırmalar (Akçakanat vd., 2010; Çakır vd., 2010) bulunmaktadır. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının sınırlı

ekonomik güçleri olduğuna ve bu nedenle kaynaklarını en hayati şeyler için harcamaya çalıştıklarına işaret ediyor olabilir. Bu araştırmanın diğer bir sonucu olan öğretmen adaylarının yarısından fazlasının kendisini sürekli olarak tasarruf etmeye zorladığı bilgisi de göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının en azından bir kesimi için beslenme, barınma gibi en hayati ihtiyaçlarını karşılamak zorunda olmanın daha az hayati ama bireyin gelişimi için gerekli olan diğer ihtiyaçlarının geri planda kalmasına neden olabileceği söylenebilir. Yine bu araştırma sonuçlarında ulaşılan aşağıdaki bilgiler öğretmen adaylarının bir kesiminin ekonomik durumu nedeniyle neleri geri planda tutmayı seçtiklerini veya neleri geri planda tutmak zorunda kaldıklarını anlamaya yardımcı olabilir:

Adayların;

%28,8'i ekonomik durumunun arkadaşlarıyla sosyalleşmesini engellediğini,

%34,5'inin ekonomik durumunun kültürel gelişimini engellediğini,

%34,5'inin ekonomik durumunun eğitim fırsatlarını olumsuz etkilediğini,

%25'inin ekonomik durumunun eğitimi için gerekli olan harcamaları yapmasını engellediğini ve

%12,6'sının ekonomik durumu nedeniyle eğitimi yarıda bırakmayı düşündüğü zamanların olduğunu belirtmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun (%78,7) bilgisayar ve telefonu vardır. Bu araçlara ek olarak diğer elektronik araçlara sahip olan, bir başka deyişle üçün üzerinde elektronik aracı olan öğretmen adaylarının oranı %0,7 olmuştur. Adayların %17,7'sinin ise bilgisayarı (dizüstü, masaüstü veya tablet) bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının bilgisayara sahip olma durumlarını ortaya koyan araştırmalar incelendiğinde sonuçların araştırmadan araştırmaya değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Menzi vd.'nin (2012) Niğde Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu araştırmada adayların %53,8'inin bilgisayarının olmadığını, Bircan ve Zabun'un (2021) üç farklı devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarıyla yapmış olduğu araştırmada adayların yaklaşık yarısının bilgisayarının olmadığı sonucuna ulaşılmışlardır. Bu sonuçlardan farklı olarak Yavuz ve Dönmez'in (2014) Giresun Üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu araştırmada adayların %2,1'inin bilgisayarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucuna benzer bir sonucu olan araştırma ise Avcı'nın (2015) üç farklı devlet üniversitesindeki öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği

ve adayların %20'sinin bilgisayarının olmadığı sonucuna ulaşıldığı araştırmadır. Bu bilgiler ışığında, öğretmen adaylarının teknolojik araç sahipliğinin gerek bir üniversitedeki öğretmen adayları arasında gerekse de farklı üniversitelerdeki öğretmen adayları arasında farklılıklar olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmen adayları arasında dijital eşitsizliklerin varlığına işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının %17,7'sinin bilgisayara sahip olmadığı sonucu ülkeler arasında var olan dijital eşitsizlikleri de gösterebilir. 2002 yılında ABD'deki 27 yükseköğretim kurumunda yapılan araştırmaya göre üniversite öğrencilerinin %15'i bir bilgisayara sahip değildir (Jones ve Madden, 2002). 2004 yılında yine ABD'deki 13 farklı yükseköğretim kurumunda yapılan araştırmaya göre üniversite öğrencilerinin %6,6'sı bilgisayara sahip değildir (Caruso, 2004). Bu araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda görülmektedir ki bilgisayara sahip olmayan öğretmen adaylarının oranı ABD'deki yükseköğretim kurumlarının 22 yıl öncesindeki öğrenci oranlarına yakın ama ondan yüksek, 20 yıl öncesindeki öğrenci oranlarının ise neredeyse üç katıdır. Günümüzde ise ABD'deki üniversite öğrencilerinin maruz kaldığı dijital eşitsizlikleri belirlemek için bilgisayara (masaüstü, dizüstü veya tablet) sahip olma durumundan çok sahip olunan teknolojik aracın donanımsal özelliklerine (Gonzales, McCrory Calarco ve Lynch, 2020; Reisdorf, Triwibowo ve Yankelevich, 2020) odaklanmaktadır. Bu durum ABD'deki üniversite öğrencilerinin bilgisayara sahip olmama sorunun çözüldüğünü ve artık dijital eşitsizlikleri belirlemede ileri bir adıma geçildiğini göstermektedir. Bu bilgilerden hareketle öğretmen adayların maruz kaldığı dijital eşitsizliklerin uluslararası bir nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının %17,3'ü şu anda bir işte (saat ücretli, yarı zamanlı veya tam zamanlı) çalışmaktadır. Öğretmen adayları/üniversite öğrencilerinin çalışma durumlarını ortaya koyan araştırmalar incelendiğinde ise öğrenciler arasında çalışma oranının %6 ila %30 arasında seyrettiği ve bu oranların son 16 yılda sürekli olarak artış halinde olduğu görülmektedir (Arslan, 2014; Baş ve Kayak, 2023; Demirel ve Tapan, 2023; Demireli ve Taşkın, 2013; Hotamışlı vd., 2010; Kılıç ve Şahin, 2023; Kızılkoca, 2023; Temizyürek, 2008). Türkiye'de öğretmen adaylarının yaş grubunda olan ve herhangi bir eğitim kademesinde öğrenim gören genç yetişkinlerin %30,3'ü bir işte çalışmaktadır. Bu oran Kanada'da %50, Birleşik Krallık'ta %46,6, Fransa'da %32,1 iken Polonya'da %15,8, Yunanistan'da %7,6, İtalya'da %5,7'dir (OECD, 2023). Özetle öğretmen adaylarının çalışma oranları Türkiye, Kanada, Birleşik Krallık veya Fransa'da herhangi bir kademedeki öğrenim gören yaşlılarına oranla düşük,

Polonya, Yunanistan ve İtalya’da öğrenim gören yaşıtlarına göre yüksektir. Ancak çoğu ülkenin bu konuda detaylı bilgi toplamaması (OECD, 2023) nedeniyle genç yetişkinlerin hem çalışıp hem de bir programda öğrenim görmelerinin altında yatan nedenleri anlamak ve ülkeleri arasında oluşan bu farklılıkları detaylı bir şekilde incelemek mümkün değildir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre ise adayların işte çalışma nedenleri çoğunlukla ekonomiktir. Bu nedenle, adayların çalışma durumları, en genel haliyle, yaşanan ekonomik sorunların bir göstergesi olarak ele alınabilir. Bu açıdan bakıldığında adayların bir kesiminin ekonomik sorunlar nedeniyle eğitim, iş ve özel yaşantıları arasında bir denge kurmak için daha çok çaba sarfetmesi gerektiği söylenebilir. Bu durum özellikle tam zamanlı bir işte çalışan öğretmen adayları için (%1,1) daha zorlu olabilir.

Öğretmen adaylarının ailelerinin sosyoekonomik özelliklerine bakıldığında ise, araştırma sonuçlarına göre, adayların büyük bir çoğunluğunun (%82,1) ailelerinin ekonomik durumunu orta, %4,3’ü yüksek ve %13,6 düşük olarak algılamaktadır. Öğretmen adaylarının %82,1’inin ailesinin ekonomik durumunu orta olarak belirtmesi ancak %27,3’ünün ekonomik sorunlar yaşadığında ailesinin ona yardım edemediği zamanların olduğunu belirtmesi birbiriyle çelişiyor gibi görünmektedir. Bu çelişkiyi artıran bir diğer sonuç ise öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının öğrenim bursu almış olmasıdır. Zira öğrenim bursları başarıya göre de verilebiliyor olsa da çoğunlukla başarının yanında ailenin ekonomik durumuna ya da başarıya bakılmaksızın ekonomik duruma göre verilmektedir. Bu nedenlerle, öğretmen adaylarının bir kesiminin ailesinin ekonomik durumunu “gerçekte” olduğundan daha yüksek bir seviyede algıladığını söylemek mümkündür. Bireylerin ekonomik durum algıları sosyokültürel özelliklerine göre şekillendiğinden (Broer vd., 2019; Chevalère vd., 2023) araştırmanın ilgili sonuçlarının birbirleriyle çelişiyor gibi görünmesi mümkündür.

Öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımları incelendiğinde, bu araştırmanın sonuçlarına paralel şekilde, farklı eğitim fakültelerinde yapılan araştırmalarda da kadın öğretmen adaylarının erkeklerden daha fazla olduğu görülmüştür (Akbulut ve Özkan, 2020; Atila, 2023; Çelikoğlu, 2015; Göçer, 2020; Kaya, 2020; Koçak, 2020; Kurttaş ve Tuncer, 2020; Soylu ve Esen, 2022; Yazar vd., 2018). Türkiye’de yükseköğretime kayıtlı öğrencilerin çoğunluğunun erkek olduğu (Hauschildt vd., 2021) göz önünde bulundurulduğunda bu sonuçlar Türkiye’de öğretmenlik mesleğini kadınların daha çok tercih ettiğini göstermektedir. Bu araştırmalardan farklı olarak Demirtaş vd.’nin (2011) İnönü Üniversitesinde yapmış olduğu araştırmada erkek öğretmen adaylarının

kadınlardan daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum ilgili araştırmanın diğer araştırmalardan yaklaşık 10 yıl önce gerçekleşmiş olması olabilir. Türkiye'deki öğretmen istihdamına bakıldığında da 2013 yılından itibaren MEB'deki kadın öğretmenlerin oranının erkekleri geçtiği görülmektedir (Kayacan, 2021). Tüm bu göstergeler Türkiye'de 2010'lu yıllardan itibaren öğretmen mesleğinin cinsiyete dayalı bir iş bölümünden etkilendiği ve mesleğin feminizasyonunun gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Dünyada öğretmenlik mesleğindeki cinsiyet dağılımlarına bakıldığında da bazı Afrika ülkeleri haricinde öğretmenlerin çoğunlukla kadın oldukları görülmektedir (UNESCO, 2023). Bu tablo, Bourdieu'nün (2023) söylediği gibi kadınların kendilerine biçilen geleneksel rollere uygun mesleklere (öğretmenlik, hemşirelik vb.) sıkıştığını doğrulamaktadır. Ayrıca araştırma sonuçlarından olan en yüksek kadın oranının olduğu öğretmen eğitimi programının okul öncesi öğretmenliği programı olması, dünyada da buna benzer şekilde erken çocukluk eğitiminde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kadın olduğu (UNESCO, 2023) göz önünde bulundurulduğunda kadınların öğretmenlik mesleği içerisinde de bazı branşlara sıkıştığını göstermektedir. En genel haliyle öğretmenlik mesleğinin feminizasyonu ataeril ve kapitalist toplumlarda kadın emeğinin değersizleştirilmesi nedeniyle öğretmenlik mesleğinin çalışma koşullarının kötüleşmesine yol açmıştır (Kayacan, 2021). Bu koşullar altında, iş bölümünü toplumsal bir dayanışma biçimi (Durkheim, 1984) olarak görmek mümkün değildir. Marx'ın da söylediği gibi iş bölümü bireyler üzerinde bir yanılsama yaratarak bireylerin özgür ve bilinçli bir şekilde mesleklerini seçmelerini engelliyorsa (Akyıldız, 2006) ve böylece üzerinde seçimleri olmadığı özellikleri ile onları belli başlı mesleklere sıkıştırıp (Bourdieu, 2023) bu mesleklerin çalışma koşullarını kötüleştiriyorsa (Kayacan, 2021) bu durum toplumsal dayanışmadan ziyade toplumsal bir tahakküme işaret etmektedir. Araştırmada bu tahakkümün Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları üzerinde etkili olabileceğini gösteren sonuçlara rastlanmıştır. Bu sonuçlar, öğretmen adayların annelerinin eğitim durumlarının babalarına göre daha düşük olması ve adayların annelerinin büyük bir çoğunluğunun ev işleriyle ilgilenmek, çocuklarına bakmak gibi nedenlerle bir işte çalışmamasıdır. Öğretmen adaylarının ailelerinde de cinsiyete dayalı iş bölümünün olduğunu gösteren bu sonuçlar, araştırma örneğine konu olan öğretmen adaylarının, en azından bir bölümünün tahakküm altında kalarak öğretmenlik mesleğini tercih etmiş olabileceklerini düşündürmektedir. Eğitim fakültelerine seçilmenin tek koşulu giriş sınavlarından yeterli

puanı almak olduğundan öğretmen adaylarının bu mesleği icra etmek isteyip istemediklerini yoklayan bir giriş sistemi bulunmadığından meslek seçiminin bilinçli bir tercihe dayanmadığı ihtimali de düşünülebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının tamamına yakınının (%96,7) uyruğu Türkiye Cumhuriyeti'dir. En çok belirtilen etnik köken (%73,5) Türk iken adayların çoğu (%70,4) Müslümandır. Anket soruları içerisinde en çok belirtmek istemiyorum seçeneğinin işaretlendiği (%6) soru dini inanç sorusu olmuştur. Bu durum katılımcıların soruyu hassas bulması, verilerin gizliliği hakkında şüphe duyması ya da benzeri bir nedenle gerçekleşmiş olabilir. Ete ve Yargı (2023)'nın yapmış olduğu araştırmada Türkiye nüfusunun %92,3'ünün Müslüman olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu orana yakın bir şekilde Nişancı'nın (2023) yapmış olduğu araştırmada Türkiye nüfusunun %94'ünün Müslüman olduğu sonucuna ulaşılmış ancak eğitim seviyesi arttıkça bu oranın düştüğü; lisans öğrencilerinde %87'lere, lisansüstü öğrencilerinde ise %82'lere gerilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum eğitim aracılığıyla farklı inanç biçimleriyle karşılaşan öğrencilerin farklılıklara toleransının artması ve/veya bakış açısının değişmesi ile açıklanabilir (Yılmaz, 2008).

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının tamamına yakınının (%97,4) ailesi Türkiye'de ikamet etmektedir. Ailelerin ikamet ettiği iller incelendiğinde ise, Türkiye'nin neredeyse her şehrinden gelen öğretmen adaylarının olduğunu söylemek mümkündür. Ancak en yüksek frekansa sahip il Eskişehir olmuştur. Bunu yine Eskişehir çevresinde yer alan büyükşehir olan İstanbul, Bursa ve Ankara izlemiştir. Bu durum öğretmen adaylarının ailelerine yakın şehirlerde öğrenim görmeyi tercih etmesinden veya bu şehirler daha yakın olduğu için hakkında daha çok bilgi edinebildiklerinden olabilir. Bu sonuçlara benzer şekilde, Özel'in (2006) Dumlupınar Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu araştırmada da adayların yoğunlukla çevre illerden geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum üniversite öğrencileri üzerinden incelendiğinde ise Mersin (Gizir, vd., 2010), Siirt (Tösten, Anık ve Kayan, 2016) ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli (Yavuzer ve Kahraman, 2019) Üniversitelerinde yapılan çalışmalar göstermektedir ki öğrenci profillerinin çoğunluğu üniversitenin bulunduğu coğrafi bölgeden gelmektedir. Buna karşılık Ardahan Üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin çoğunluğunun üniversitenin bulunduğu coğrafi bölgeden değil, bu bölgenin yakınındaki başka bir coğrafi bölgeden olduğu görülmektedir (Şimşek, 2016). Geçmiş araştırmalara paralel şekilde bu araştırma sonuçları da üniversite öğrencilerinin

çoğunlukla ailesinin ikamet ettiği coğrafi bölgedeki veya bu bölgeye yakın üniversitelerde öğrenim görmeyi tercih ettiklerini doğrular niteliktedir. Özetle, bu sonuçlar üniversite seçiminde üniversitenin konumunun etkili bir faktör olduğunu ve öğrencilerin ailelerine ve arkadaşlarına yakın olan bir şehirdeki üniversiteyi seçmeye meyilli olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçlarını (Akar, 2012; Tamtekin, 2015) desteklemektedir.

Araştırmanın öğretmen adaylarının aileleriyle ilgili olan sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının çoğunun (%80,36) evinde konuşulan dil Türkçe iken aile yapısına ait bulgulara göre, adayların çoğunun (%77,6) aile tipi çekirdek ailedir. Adayların büyük bir çoğunluğunun (%80,5) ebeveynleri evli iken ailedeki kişi sayısı yaklaşık 5, kardeş sayısı yaklaşık 2 ve ailede öğrenim gören kişi sayısı ise yaklaşık 2'dir. Adayların %65,4'ü aileleriyle düzenli olarak vakit geçirdiğini belirtirken, %56,2'si ailelerinde önemli kararları demokratik bir şekilde aldıklarını belirtmiştir. Adayların ebeveynlerinin eğitim durumuna ait araştırma sonuçlarına göre ise, babalarının eğitim durumu çoğunlukla lise, annelerinin ise ilkokuldur. İlgili alan yazın incelendiğinde birçok araştırmada (Atila, 2023; Çelikoğlu, 2015; Karaşar, 2014; Kurdaş ve Tuncer, 2020; Soylu ve Esen, 2022; Yazar vd., 2018) öğretmen adaylarının ebeveynlerinin ikisinin de eğitim durumlarının ilkokul ve altı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum araştırma sonuçlarında annenin eğitim durumunun ilgili alan yazını destekler nitelikte olduğu ancak baba eğitim durumunun alan yazından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun nedeni, öğretmen adaylarının meslek seçiminde babadan ziyade annenin eğitim durumunun etkili olması ve ilkokul ve altı eğitimi olan annenin çocuklarının öğretmenliği ideal meslek olarak görme ihtimalinin üniversite mezunu annelerin çocuklarına göre iki kat daha yüksek olması (Bursal, 2016) ile açıklanabilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, ebeveynlerin %16,6'sı düzenli olarak kültür-sanat etkinliklerine katılmakta, %67,3'ü ise katılmamaktadır. Öğretmen adaylarının kültür-sanat etkinliklerine düzenli katılanların oranı ise %50,6 iken, katılmayanların oranı %24,4'tur. İlgili araştırmalara bakıldığında öğretmen adaylarının hangi kültür-sanat etkinlikleri tercih ettiklerini ve bu etkinliklere katılma sıklıklarını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Yazar vd.'nin (2018) araştırmasında öğretmen adaylarının üniversitenin akademik etkinliklerine çoğunlukla yılda 1-3 kez katıldığını, sosyal etkinliklere yine yılda 1-3 kez katıldığını, çoğunluğunun ise sportif etkinliklere hiç katılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Polat ve Göksel'in (2014) araştırmasında ise öğretmen

adaylarının kültür-sanat etkinlikleri içerisinde en çok tercih ettiği etkinliklerin konsere ve sinemaya gitmek olduğu en az tercih ettiklerinin ise konferans ve seminerlere gitmek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan bu etkinlikleri kategorilere ayırmadan genel bir şekilde ele alıp adaylarının bu etkinliklere düzenli katılma durumlarını yoklayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının kültür-sanat etkinliklerine düzenli katılım oranı ailelerine kıyasla daha yüksektir. Araştırma örnekleminin bulunduğu üniversitenin öğretmen eğitimi programlarında yer alan Kültürel Etkinlikler dersi öğretmen adaylarının kültür-sanat etkinliklerine düzenli olarak katılma oranlarını olumlu yönde etkilemiş olabilir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının çoğunluğunun (%66,2) ailesinin evinde/yetiştiği evde birçok farklı türde kitap bulunmakta iken, %23,3'ünün evinde kitap çeşitliliği yoktur. Ebeveynlerin %58,9'u kitap okuma alışkanlığı konusunda öğretmen adaylarını teşvik ederken yalnızca %17,2'si düzenli olarak kitap okumaktadır. Özetle, öğretmen adaylarının çoğunun yetiştiği evde kitap çeşitliliğinin olduğu, çoğunun ebeveynlerinin kitap okuma alışkanlığı kazanma konusunda kendilerini teşvik ettiği ancak ebeveynlerin küçük bir kesiminin kitap okuma alışkanlığı olduğunu söylenebilir. Çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanmasında ebeveynlerin rol model olması ve okuma etkinliklerine katılımı önemli faktörler olduğundan (Clark, 2007; Klauda, 2009) öğretmen adaylarının anne-babalarının özelliklerinin bu konuda sınırlı kaldığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının kitap okuma veya dinleme alışkanlıklarına bakıldığında ise adayların %53,6'sının bu alışkanlığa sahip olduğu, %22,1'inin ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kitap okuma alışkanlığı kazanmış olan öğretmen adaylarının oranı ailelerinin bu konudaki sınırlı desteğine göre yüksek olarak nitelendirilebilir. Ancak öğretmen adaylarının bu konuda ebeveynleri dışındaki sosyal çevresinden, almış olduğu eğitimlerden de etkilenmiş olabileceği veya sosyal beğenirlik etkisiyle soruyu cevaplamış olabilecekleri ihtimali (Koğar ve Gelbal, 2015) göz önünde bulundurulmalıdır. Alan'ın (2020) yapmış olduğu araştırmada üniversite öğrencilerinin %51,8'i düzenli olarak kitap okuduğunu belirtmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının oranı ise bu orandan biraz daha fazladır. Öğretmenler bir kültür işçisi olarak düşünüldüğünde (Freire, 2022) bu oranın artması gerektiği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının bildikleri diller içerisinde en çok belirttikleri dil İngilizcedir. Bilinen dil sayısı arttıkça öğretmen adaylarının oranlarının da düştüğü görülürken, adayların %47,6'sı yabancı dilinin olmadığını belirtmiştir. Yazar

vd.'nin (2018) araştırmasında ise bu oran %31,28 olarak bulunmuştur. Araştırma örnekleminde yer alan 11 programdan yabancı dil öğretimi programları çıkarıldığında ise yabancı dilin olmadığını belirten öğretmen adaylarının oranı %65,7'ye yükselmiştir. Öğrenim görülen programlar bazında ise %80'lere erişen yabancı dil bilmeme oranı bulunmaktadır. Bu durum adayların yükseköğretim öncesi eğitim kademelerinde yabancı dil eğitimi aldıkları göz önünde bulundurulduğunda çelişkili görünmektedir. Lisans eğitimi öncesi uzun yıllar yabancı dil eğitimi alan öğretmen adaylarında yabancı dil bilmediklerini belirtenlerin bu kadar yüksek olması alınan yabancı dil eğitiminin etkililiği sorgulatmaktadır. Diğer bir taraftan yapılan araştırmaya göre vakıf üniversitelerinin tercih edilme nedenlerinden ikincisi eğitim dilinin İngilizce olmasıdır (Hacıfazlıoğlu ve Özdemir, 2010). Bu durum göstermektedir ki vakıf üniversitelerinde öğrenim gören üniversite öğrencileri üniversite tercihleri öncesinde almış oldukları yabancı dil eğitime veya vakıf üniversitelerinin sağlayacağı yabancı dil eğitime güven duymaktadır. Ancak devlet üniversitelerinde aynı durumun olduğunu söylemek olanaklı görünmemektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının %79'u hiç yurt dışına çıkmamıştır. Adaylarının dil yeterlilikleri ve yurt dışına çıkma durumları birbirini karşılıklı olarak etkilemiş olabilir. Günümüz ekonomik koşulları da bu faktörler üzerinde etkili olmuş olabilir. Yabancı dil bilmek farklı kültürleri ve farklı düşünce biçimlerini anlamaya olanak tanımaktadır (Stein-Smith, 2016). Buna ek olarak yurt dışına çıkma öğretmen adaylarının farklı kültürlerle etkileşimini artıran bir unsurdur. Farklı kültürlerle etkileşimi ortalamanın üzerinde olan öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine kültürel unsurları daha kolay ekleyebildiği, kültürel etkileşimi düşük olan öğretmenlerin ise bu unsurları öğrenme-öğretme sürecine eklemekten kaçındığı, eklediklerinde ise kültürel farklılıkları yüzeysel bir şekilde ele aldıkları veya farklı kültürleri ötekileştirdikleri görülmektedir (Göbel ve Helmke, 2010). Bu nedenle kültürel zenginliği yüksek, ötekileştirmek yerine farklılıkları kucaklayan bir eğitimin sağlanması için öğretmen adaylarının yabancı dil bilme yeterlilikleri ve yurt dışına çıkma olanaklarının artırılması gibi farklı kültürlerle etkileşimini artıracak adımların atılması önemli görünmektedir. Ayrıca yabancı dil bilmenin bilişsel gelişim (Stein-Smith, 2016) ve akademik başarı (Fox, Corretjer ve Webb, 2019) üzerinde olumlu etkilerinin olması öğretmen adaylarının yabancı dil yeterliliklerinin artırılmasının adayların alan bilgisinin güçlenmesine destek verebileceği söylenebilir.

Araştırmanın diğer sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının %47'si ise kültür-sanat hobileri için özel derslere/kurslara katıldığını, %55,9'u mesleğine/kariyerine yönelik ek eğitimlere/kurslara katıldığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının %50,6'sı bir kulüp veya kuruluşa şu an üye iken, %28'i geçmişte üye olmuştur. Avcı (2015)'nin üç farklı devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmada üyeliği bulunan öğretmen adaylarının oranının %28 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre bu oran neredeyse iki kat daha yüksektir. Araştırma örnekleminin bulunduğu üniversitenin sunmuş olduğu kulüp ve benzeri etkinliklerin olması da bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Ancak yine araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları her ne kadar kulüp veya kuruluşlara üye olsalar da çoğunluğu etkinliklerine düzensiz katılım göstermiştir.

Öğretmen adaylarının arkadaş çevresine ait sonuçlara göre, adayların yakın arkadaş sayısı yaklaşık 5'tir. Adayların %75'inin farklı kültürlerden gelen arkadaşları bulunurken, %25,6'sının kendi kültürel değer ve inançlarından farklı değer ve inançlara sahip arkadaşı bulunmaktadır. Bir başka deyişle öğretmen adaylarının çoğunluğunun arkadaş çevresi kültürel olarak kendi içerisinde heterojen bir dağılıma sahip olsa da genel olarak öğretmen adaylarının kültürüne benzer niteliktedir. Bu durum öğretmen adaylarının çoğunlukla kültürel farklılıkları görebildiği bir çevresi olduğuna ancak bu farklılıkların kendi kültüründen çok da uzaklaşmadığına işaret etmektedir. Öte yandan araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının %38,1'i kültürel değer ve inançlarının ülkesindeki baskın kültürden farklı olduğunu, %37,5'i ise görüşlerinin toplumda yeterince temsil edilmediğini belirtmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının kendisini arkadaş çevresine yakın hissettiği ancak bulunduğu toplumdan farklı hissettiği söylenebilir. Oluşan bu farklılıkta üniversite öğrencilerinin kurumlar aracılığıyla edindiği kültürel sermayenin (Bourdieu, 1986) etkisi olabilir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının arkadaş çevrelerini edindikleri ortam çoğunlukla (%27,5) üniversite, arkadaşlarının eğitim durumları ise çoğunlukla (%60,4) lisans düzeyidir. Öğretmen adaylarının arkadaşlarıyla yaptıkları etkinliklerde en çok belirtilen (%24,3) dış mekânda sohbet etmek olurken adayların arkadaşlarıyla sohbetlerinde kişisel ve eğitim hayatlarından, ülke sorunlarına kadar pek çok konuda konuştukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının çoğu (%72,3) arkadaşlarının kültürel alanda gelişimi için kendisini desteklediğini belirtirken, %76,2'si arkadaşları aracılığıyla kendini geliştirebileceği yeni hobiler edindiğini belirtmiştir. Buna karşılık, adayların %17'si arkadaşları aracılığıyla

zarar verici alışkanlıklar kazandığını belirtmiştir. Bu sonuç, üniversite öğrencilerinin zarar verici alışkanlıklar edinmesinde arkadaş çevresinin önemli bir etkisi olduğunu ve üniversitelerin öğrencileri sağlıklı yaşama yönlendirmek için yaptığı çalışmaların önemli olduğunu gösteren Özcebe vd.'nin (2012) araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu sonuçlar ışığında, öğretmen adaylarının bir kesiminin arkadaş çevresinin etkisiyle zararlı alışkanlıklar edindiği görülse de adayların çoğunluğu için arkadaş çevresinin kültürel gelişimini destekleyici bir niteliğe sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının çoğu sosyal çevrelerinin hem eğitim (%89,3) hem de özel (%83,6) yaşantılarına katkı sağladığını belirtmeleri de göz önünde bulundurulduğunda genel olarak sosyal çevrenin öğretmen adaylarının yalnızca kültürel gelişimlerini değil, eğitim ve özel hayatlarını da destekler bir niteliğe sahip olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal çevre desteği seviyesi psikolojik sağlamlıkları üzerinde etkili olduğundan (Eker, Taş ve Anlı, 2020) öğretmen adaylarının sosyal çevresinin adayların psikolojileri üzerinde de olumlu bir etki yarattığı söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının almış olduğu sosyal desteğin öğretme yeterlilikleri üzerinde olumlu etkisi olduğundan (Liou vd., 2016) öğretmen adaylarının sosyal çevresinin mesleki gelişimlerine de katkı sağladığı söylenebilir.

Son olarak, yukarıda tartışılan araştırma sonuçlarından hareketle bazı noktaların vurgulanması gerekmektedir: Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yaklaşık %20'lik bir kesiminin ekonomik sorunlar yaşadığı, %13'e yakınının ise ekonomik sorunlar nedeniyle eğitimini terk etme tehlikesi altında olduğu görülmüştür. Buna ek olarak öğretmen adaylarının yaklaşık %18'inin dijital eşitsizlikler nedeniyle dezavantajlı bir konumda olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca, öğretmen adaylarının %35'ine yakınının ekonomik durumu nedeniyle eğitim harcamaları, eğitim fırsatlarına ulaşma, sosyalleşme ve kültürel gelişim gibi alanlarda sorunlar yaşadığı söylenebilir. Araştırmada ortaya çıkan tartışma konularından biri ise öğretmenlik mesleğinin feminizasyona uğradığını destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmasıdır. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının mesleklerini bilinçli bir şekilde seçip seçmediklerine odaklanan bir tartışmanın gerekli olabileceğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliğine yönelik araştırma sonuçlarında ise uyruk, etnik köken ve dini inanç söz konusu olduğunda bazı grupların baskın olduğu görülmüştür. Bu durum kültürel farklılıklara duyarlılığın gelişmediği veya az geliştiği bağlamlarda bu gruplardan olmayan bireylerin birtakım sorunlar yaşamalarına neden olabilir. Adayların %37-%38'lik bir kesiminin kültürel

değer ve inançlarının toplumdan farklı olduğunu, görüşlerinin toplumda yeterince temsil edilmediğini belirtmesi öğretmen adaylarının içerisinde yaşadıkları toplumda sorunlar yaşadığı ve/veya yaşayabileceğine işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının kültürel gelişimine ait araştırma sonuçlarına göre ise, adayların ailelerine kıyasla kültürel gelişimlerini destekleyecek etkinliklere daha çok katıldıkları görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının yaklaşık olarak %50'sinin kitap okuma, yabancı dil bilme, kültür-sanat etkinliklerine katılma, kültür-sanat hobileri ve meslekleri için kurslara/eğitime katılma, kulüp/ kuruluşlara üye olma gibi sosyokültürel etkinlikleri gerçekleştirdiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun arkadaş çevresinde ise kültürel çeşitliliğin olduğu ancak arkadaş çevrelerinin çoğunlukla öğretmen adaylarının kültürel değerlerine yakın/benzer olduğu görülmüştür. Buna ek olarak adayların arkadaşlarıyla pek çok konuyu konuştuğu ve çoğunlukla arkadaşlarının öğretmen adayının kültürel gelişimlerini desteklediği görülmüştür. İçerisinde arkadaşlarının da olduğu öğretmen adaylarının sosyal çevresinin (aile, arkadaşlar, hocalar vb.) de büyük bir çoğunlukla öğretmen adaylarının eğitim ve özel hayatına katkı sağladığı görülmüştür.

4.2. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda, uygulamalara ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

4.2.1. Uygulamalara yönelik öneriler

- Öğretmen adaylarının yaşadığı sosyoekonomik ve kültürel eşitsizliklerle ilgili kamuoyu oluşturulmalıdır.
- Üniversite öğrencilerine ekonomik destek sağlayan kamu kurum ve kuruluşları, STK'lar ve uluslararası organizasyonlar ekonomik destek programlarının etkililiğini (ihtiyaç sahibi öğrencilere ulaşabilme, burs/kredi verme kriterlerinin uygunluğu, burs/kredi miktarının yeterliliği vb.) değerlendirmeye almalı ve verilen desteğin eğitimsel eşitsizlikleri azaltacak bir niteliğe kavuşması sağlanmalıdır.
- Kamu kurum ve kuruluşları, STK'lar ve uluslararası organizasyonlar ulusal ve uluslararası dijital eşitsizlikleri azaltmaya yönelik önlemleri artırmalıdır.

- Öğretmen eğitimi programlarının hedefleri içerisine öğretmen adaylarının kültürel gelişimlerini (kitap okuma alışkanlığı, yabancı dil yeterlilikleri vb.) artırmaya yönelik bilişsel ve duyuşsal alandaki hedefler artırılmalıdır.
- Öğretmen adaylarının kültürel gelişimlerini desteklemeye yönelik program dışı etkinliklerin (bilimsel etkinlikler, öğrenci kulüpleri vb.) öğretmen adaylarının ilgisini çekebilecek ve ekonomik kaygılar yaşamadan katılabilecekleri nitelikte olması gerekmektedir.
- Öğretmen adaylarının ekonomik kaygılar yaşamadan arkadaşlarıyla sosyalleşebileceği ortamlar artırılmalıdır.
- Öğretmen adaylarını zararlı alışkanlardan korumak için alınan önlemler artırılabilir.

4.2.2. Araştırmalara yönelik öneriler

- Bu araştırmanın katılımcıları 2023-2024 öğretim yılı güz döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıdır. Dolayısıyla, araştırma sonuçları Türkiye’deki tüm öğretmen adaylarına genellenebilir nitelikte değildir. Bu sınırlılığı azaltmak adına araştırma evreni Türkiye’deki tüm üniversitelerde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları olarak genişletilebilir. Diğer bir seçenek olarak araştırma farklı üniversitelerde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilebilir ve üniversiteler arasında karşılaştırmalar yapılabilir.
- Kesitsel tarama deseni kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada veri toplama süreci 27 Kasım-22 Aralık 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, araştırma bulguları ilgili tarihler arasında öğretmen adaylarının sosyoekonomik ve kültürel profillerini yansıtmaktadır. Bu sınırlılığı azaltmak adına araştırma aynı bağlamda ilerleyen yıllarda tekrarlanabilir ve yıllara göre gerçekleşen değişimler gözlemlenebilir (boylamsal tarama araştırması).
- Araştırmada işe koşulan sosyoekonomik ve kültürel değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla ilişkisel tarama araştırmaları gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akar, C. (2012). Üniversite seçimini etkileyen faktörler: İktisadi ve idari bilimler öğrencileri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(1), 97-120.
- Akbulut, U. Y. ve Özkan, R. (2020). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine dair görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 163-184.
- Akçakanat, T., Çarıkçı, İ. ve Dulupçu, M. A. (2010). Üniversite öğrencilerinin bulundukları il merkezine ekonomik katkıları ve harcama eğilimleri: Isparta 2003-2009 yılları örneği. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 165-178.
- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Siirt Üniversitesi örneği). *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 29-42.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Ahi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24.
- Akyıldız, H. (2006). Freud'çu liberal ve Marksist kişilik kuramlarının türevi olarak toplum, iktisat ve siyaset teorileri. *Akdeniz İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11, 1-23.
- Alan, Y. (2020). Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin kitap okuma profilleri. *Söylem Filoloji Dergisi*, 5(1), 278-303.
- Ariffin, S. R., Suppian, Z., Shahar, S. N., Majid, R., Yasin, S. F. M. (2010). Students' profile score in Perceptual Reasoning Index (PRI) and Working Memory Index (WMI) for intelligence test. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 7(C), 77-81.
- Arslan, H. (2014). Üniversite öğrencilerinin boş zaman değerlendirme tercihleri: Çankırı Karatekin Üniversitesi örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40, 193-208.
- Atila, F. (2023). Eğitim fakültesi öğrencilerinin sınıf bağlılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından analizi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi (MREFD)*, 5(1), 30-42.
- Avcı, E. (2015). *Eğitim Fakültesi öğrencilerinin sosyo-kültürel durumları ve enformatik bilgi düzeylerinin yaşam doyumları ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, K. (2018). Max Weber, eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma. *Journal of Economy Culture and Society*, (57), 245-267.

- Aydın M. ve Çelik, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 169-181.
- Bacon, J. K. (2019). Pursuing “radical inclusion” within an era of neoliberal educational reform. M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas, A. J. Artiles (Ed.), *The SAGE handbook of inclusion and diversity in education* içinde (s. 52-63). SAGE Publications.
- Bailey, M. J. ve Dynarski, S. M. (2011). Inequality in postsecondary education. G. J. Duncan ve R. J. Murnane (Ed.), *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances* içinde (s. 117-133). New York: Russel Sage Foundation-Spencer Foundation.
- Barsegyan, V. ve Maas, I. (2024). First-generation students' educational outcomes: the role of parental educational, cultural, and economic capital – a 9-years panel study. *Research in Social Stratification and Mobility*, 91.
- Bartlett, J. E., Kotlik, J. W. ve Higgins, C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19(1).
- Baş, D. ve Kayak, S. (2023). Üniversite öğrencilerinin besin etiket bilgisi okuma tutumu ve gıda okuryazarlığı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 58(3), 2210-2230.
- Bergey, B. W. ve Ranellucci, J. (2021). Motivation profiles of urban preservice teachers: Relations to socialization, initial career perceptions, and demographics. *Contemporary Educational Psychology*, 64.
- Bircan, M. A. ve Zabun, E. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlilik algıları ile çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 292-298.
- Blackburn, R. M. (2008). What is social inequality? *International Journal of Sociology and Social Policy*, 28(7-8), 250-259.
- Bottero, W. (2005). *Stratification: Social division and inequality*. Oxon: Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Richardson, J. (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* içinde (s.241–58). Westport, Greenwood.
- Bourdieu, P. (2010). Sermaye biçimleri. M. M. Şahin ve Z. A. Ünal (Ed.), *Sosyal sermaye: Kuram, uygulama, eleştiri* içinde (s. 45-77). İstanbul: Değişim Yayınları.

- Bourdieu, P. (2018). *Bir pratik teorisi için taslak: Kabiliye üzerine üç etnoloji çalışması*. (Çev: Nazlı Ökten), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bourdieu, P. (2021). *Genel sosyoloji: College de France dersleri (1981-1983)*. (Çev: Zuhal Emirosmanoğlu), İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (2023). *Eril tahakküm* (6. baskı). (Çev: Bediz Yılmaz), İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Bourdieu, P. ve Wacquant, L. (2014). *Dönüşümsel bir antropoloji için cevaplar* (7. baskı). (Çev: Nazlı Ökten), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J.C. (2021). *Yeniden üretim: Eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri* (4. baskı). (Çev: Aslı Sümer, Levent Ünsaldı ve Özlem Akkaya), Ankara: Heretik Basın Yayın.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J.C. (2022). *Varisler: Öğrenciler ve kültür* (5. baskı). (Çev: Levent Ünsaldı ve Aslı Sümer), Ankara: Heretik Basın Yayın.
- Broer, M., Bai, Y. ve Fonseca, F. (2019). A Review of the Literature on Socioeconomic Status and Educational Achievement içinde M. Broer, Y. Bai, ve F. Fonseca (Ed.), *Socioeconomic Inequality and Educational Outcomes: Evidence from Twenty Years of TIMSS* içinde (s. 7-17). Springer International Publishing.
- Bursal, M. (2016). Temel eğitim ve ortaokul öğretmen adaylarının öğretmenliğin ideal meslekleri olmasına göre karşılaştırmalı profilleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 463-489.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (28. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Calderón Gómez, D. (2021). The third digital divide and Bourdieu: Bidirectional conversion of economic, cultural, and social capital to (and from) digital capital among young people in Madrid. *New Media and Society*, 23(9), 2534-2553.
- Caruso, J. B. (2004). *ECAR study of students and information technology, 2004: Convenience, connection, and control*.
- Chancel, L., Piketty, T., Saez, E., Zucman, G., Duflo, E., Banerjee, A. (2022). *World Inequality Report 2022*.
- Chauviré, C. ve Fontaine, O. (2003). *Le vocabulaire de Bourdieu*. Paris: Ellipses Edition Marketing.

- Chevalère, J., Cazenave, L., Wollast, R., Berthon, M., Martinez, R., Mazenod, V., Borion, M. C., Pailler, D., Rocher, N., Cadet, R., Lenne, C., Maïonchi-Pino, N., Huguet, P. (2023). The influence of socioeconomic status, working memory and academic self-concept on academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 287-309.
- Christensen, L. B., Johnson, B. R. ve Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis* (11. baskı). Pearson Education Limited.
- Clark, C. (2007). *Why it is important to involve parents in their children's literacy development: A brief research summary*. National Literacy Trust.
- Collie, R. J. ve Mansfield, C. F. (2022). Teacher and school stress profiles: A multilevel examination and associations with work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 116.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5. baskı). Pearson Education.
- Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. baskı). SAGE Publications.
- Çakır, M., Çakır, F. ve Usta, G. (2010). Üniversite öğrencilerinin tüketim tercihlerini etkileyen faktörler. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 81-94.
- Çelikoğlu, O. (2015). Eğitimde girişimcilik ve inovatif öğretim liderleri yetiştirmek. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(20), 247-259.
- Çolak, A. ve Öztürk, T. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(2), 310-337.
- da Silva, E. T., de Fátima Nunes, M., Santos, L. B., Queiroz, M. G., Leles, C. R. (2012). Identifying student profiles and their impact on academic performance in a Brazilian undergraduate student sample. *European Journal of Dental Education*, 16(1), e27-e32.
- Darder, A., Mayo, P. ve Paraskeva, J. (2016). The Internationalization of Critical Pedagogy: An Introduction içinde A. Darder, P. Mayo ve J. Paraskeva (Ed.), *International Critical Pedagogy Reader*. Routledge.
- Demirel, A. C. ve Tapan, M. G. (2023). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya ve kompulsif çevrimiçi alışveriş bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 60-78.

- Demireli, C. ve Taşkın, E. (2013). Üniversite öğrencilerinin bulundukları şehre ekonomik katkıları: Kütahya il merkezi örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 321-328.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- DeSimone, J. A. ve Harms, P. D. (2018). Dirty Data: The Effects of Screening Respondents Who Provide Low-Quality Data in Survey Research. *Journal of Business and Psychology*, 33(5), 559-577.
- DeSimone, J. A., Harms, P. D. ve DeSimone, A. J. (2015). Best practice recommendations for data screening. *Journal of Organizational Behavior*, 36(2), 171-181.
- Doğan, H. ve Akçalı, G. (2021). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları sosyo-ekonomik sorunlar üzerine bir inceleme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 309-316.
- Durkheim, E. (1984). *The division of labour in society*. Macmillan.
- Dursun, O. (2018). Toplum Pierre Bourdieu ile düşünmek. *Global Media Journal*, 8(16), 83-93.
- Durualp, E. (2023). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 121-140.
- Eichhorn, J. (2021). *Survey research and sampling*. SAGE Publications.
- Eker, H., Taş, İ., & Anlı, G. (2020). Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlık ile yaşamın anlamı ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(39), 1182-1199.
- Eng, N. (2007). Yirmi birinci yüzyılda demografi ve eğitim. (Çev: Nilay T. Bümen), A. C. Ornstein, E. F. Pajak ve S. B. Ornstein (Ed.), *Eğitim programlarında güncel sorunlar içinde* (s. 163-179). Ankara: Pegem Akademi.
- Ete, H. ve Yargı, A. (2023). *Türkiye’de dindarlık algısı*. Ankara Enstitüsü-İstanbul Politikalar Merkezi
- Fox R, Corretjer O. ve Webb K. (2019). Benefits of foreign language learning and bilingualism: An analysis of published empirical research 2012–2019. *Foreign Language Annals*. 52, 699–726.
- Franz, S., Fackler, S. ve Paetsch, J. (2022). Profiles of pre-service teachers’ personality traits and cognitive abilities: relations with graduation and teacher self-efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 1-20.

- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Çev: Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek), İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Freire, P. (2021). *Özgürlüğün pedagojisi: Etik, demokrasi ve medeni cesaret* (2. baskı). (Çev: Güliden Kurt Gevinç), İstanbul: Yordam Kitap.
- Freire, P. (2022). *Kültür işçileri olarak öğretmenler: Öğretmeye cesaret edenlere mektuplar*. (2. baskı). (Çev: Çağdaş Sümer), İstanbul: Yordam Kitap.
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji* (1.baskı). (Çev: Hüseyin Özel vd.). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. P. Freire ve H. A. Giroux, (Ed.). Bergin & Garvey Publishers.
- Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm*. (Çev: Barış Baysal), İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Giroux, H. A (2008). *Eleştirel pedagojinin vaadi*. (Çev: Umre Deniz Tuna), İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Gizir, S., Aktaş, M., Göçer, S., Ömür, S., Yüce, G. ve Kırık, N. C. (2010). *Mersin Üniversitesi öğrenci profili*. C. A. Gizir (Ed.). Mersin Üniversitesi Sağlık, Kültür ve Spor Dairesi Başkanlığı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi.
- Gonzales, A. L., McCrory Calarco, J., & Lynch, T. (2020). Technology Problems and Student Achievement Gaps: A Validation and Extension of the Technology Maintenance Construct. *Communication Research*, 47(5), 750-770
- Gorghiu, G. ve Gorghiu, L. M. (2014). A Romanian student profile for a European on-line course – The “designing TEL course” experience. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 38-42.
- Göbel K. ve Helmke A. (2010). Intercultural learning in English as foreign language instruction: The importance of teachers’ intercultural experience and the usefulness of precise instructional directives, *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1571-1582,
- Göçer, V. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarının analizi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(8), 212-228.
- Guilherme, A. (2017). What is critical about critical pedagogy? *Policy Futures in Education*, 15(1), 3-5.

- Hacıfazlıoğlu, Ö. ve Özdemir, N. (2010). Vakıf üniversitesi lisans öğrencilerinin üniversiteye bakışı ve beklentileri, öğrenci profili: Üniversite yönetimine öneriler. *Eğitim ve Bilim*, 35(155).
- Hauschildt K., Gwosć, C., Schirmer, H., Wartenbergh-Cras, F. (2021). *Social and economic conditions of student life in Europe: EUROSTUDENT VII synopsis of indicators 2018–2020*.
- Hinton, P. R., McMurray, I., ve Brownlow, C. (2014). *SPSS explained* (2. baskı). Routledge.
- Holzberger, D., Maurer, C., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M. (2021). Ready to teach? A profile analysis of cognitive and motivational-affective teacher characteristics at the end of pre-service teacher education and the long-term effects on occupational well-being. *Teaching and Teacher Education*, 100, 1-14.
- Hotamışlı, M., Çağ, A., Menteşe, A., Yörük, E. (2010). Kurumsal sosyal sorumluluk bilinci: Afyon Kocatepe Üniversitesinde karşılaştırmalı bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilgiler Dergisi*, 9(34), 280-299.
- İnal, K. (2009). Eleştirel Pedagoji: Ezilenler için eğitim. *Eleştirel Pedagoji*, 1(1).
- Jenkins, R. (2006). *Key sociologists: Pierre Bourdieu*. P. Hamilton, (Ed.). Routledge.
- Jones, S. ve Madden, M. (2002). *Internet goes to college: How students are living in the future with today's technology*. Pew Internet & American Life Project.
- Kara, H. Z., Aykul, M. ve Pulat, A. B. (2019). Neden ve sonuçları itibarıyla üniversite öğrencilerinin barınma sorunu. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 78-91.
- Karabacak, M. ve Sayılı, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin Barınma Tercihleri: Havza Meslek Yüksekokulu örneği. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 195-216.
- Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Çakmak, E. K. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karakuyu, M. ve Yöndem, S. G. (2013). Türkiye’de üniversite öğrencilerinin sosyo-kültürel özelliklerinin tespiti ve analizi: İstanbul örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 172-192.
- Karaşar, B. (2014). Öğretmen adaylarının bağlanma stilleri ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 27-49.

- Kaya, R. (2020). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları ile dijital yeterlik seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kayacan, D. (2021). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin feminizasyonu. L. I. Ünal, D. Kayacan, S. Şahin ve Y. Torun (Ed.), *Eğitimin cinsiyeti içinde* (1. baskı, s. 241-259). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Kılıç, A. ve Şahin, M. (2023). Pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 20(4), 775-796.
- Kılıçer, K. (2016). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri*. Doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kıroğlu, K., Kesten, A. ve Elma, C. (2010). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik Sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.
- Kızılkoca, M. (2023). Üniversite öğrencilerinin aile aidiyeti ve rekreasyon deneyim tercihlerinin incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2), 612-624.
- Klauda, S. L. (2009). The role of parents in adolescents’ reading motivation and activity. *Educational Psychology Review*, 21(4), 325-363.
- Klauserwitz, S. K. (2005). *How prior life experiences influence teaching: Multiple case studies of mature age elementary student teachers*. Doktora Tezi. Massachusetts: the Graduate School of the University of Massachusetts.
- Koçak, E. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin incelenmesi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 2020(1), 17-30.
- Koçar, H. ve Gelbal, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin sosyal beğenirlik tercihlerinin yargıcı kararları ile ölçeklenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 136-152.
- Köksalan, B., İlter, İ. ve Görmez, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve lisansüstü eğitim isteklilikleri üzerine bir çalışma (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD örneği). *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 11(3), 277-299.

- Kurtça, B. (2020). Bartın Üniversitesi'nde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyo-ekonomik sorunları ve çözüm önerileri. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 113-126.
- Kurdaş, E. M ve Tuncer, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları (İnönü Üniversitesi örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 282-321.
- Larke, P.J. (1990) Cultural Diversity Awareness Inventory: Assessing the Sensitivity of Preservice Teachers, *Action in Teacher Education*, 12(3), 23-30.
- Lattuca, R. L. (2007). Curricula in international perspective J. J. F. Forest ve P. G. Altbach (Ed.), *International handbook of higher education* içinde (s. 39-64). Springer.
- Lee, J. A., Kang, M. O. ve Park, B. J. (2019). Factors influencing choosing teaching as a career: South Korean preservice teachers. *Asia Pacific Education Review*, 20, 467-488.
- Liou, Y. H., Daly, A. J., Canrinus, E. T., Forbes, C. A., Moolenaar, N. M., Cornelissen, F., Hsiao, J. (2016). Mapping the social side of pre-service teachers: connecting closeness, trust, and efficacy with performance. *Teachers and Teaching*, 23(6), 635–657.
- Macedo, D. (2021). Önsöz. *Özgürlüğün pedagojisi* içinde (s. 47-51). İstanbul: Yordam Kitap.
- Marx, K. ve Engels, F. (2020). *Çizgilerle Kominist Manifesto*. (Çev: Nail Satlıgan), (5. baskı). İstanbul: Yordam Kitap.
- McLaren, P. (1988). On ideology and education: Critical pedagogy and the politics of empowerment. *Social Text*, 19(20), 153-185.
- Menzi, N., Çalışkan, E. ve Çetin, O. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 1-18.
- Missaoui, S. ve Maalel, A. (2021). Student's profile modeling in an adaptive gamified learning environment. *Education and Information Technologies*, 26(5), 6367-6381.
- Nışancı, Z. (2023). *Sayılarla Türkiye'de inanç ve dindarlık*. International Institute of Islamic Thought & Mahya Yayıncılık.
- OECD (2023), *Education at a glance 2023: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2024a). *Income inequality (indicator)*.
- OECD. (2024b). *Poverty rate (indicator)*.

- Ok A. Ve Önkol, P. (2007). Öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmen adaylarının profili. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 13-26.
- Oliva, P. F. ve Gordon, W. R. (2018). *Program geliştirme*. (Çev:Kerim Gündoğdu), Ankara: Pegem Akademi.
- Özcebe, H., Üner, S., Tezcan, S., Erbaydar, N.P., Teletar, G. (2012). Risky behaviors of university students: A cross-sectional study. *Turkish Journal of Public Health*, 10, 1-12.
- Özel, A. (2006). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 317-336.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7. baskı) Routledge.
- Pânișoară, I. O., Duță, N., Pânișoară, G., Tomoaica, E. (2014). Teacher profile in Romania: Defining features and priorities of the training programs in teaching career. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 140, 396-400.
- Pehlivan, K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2).
- Polat, B. ve Göksel, H. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal aktivite tercihlerinin ikili karşılaştırmalı ölçekleme yöntemiyle belirlenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 5(1), 88-100.
- Rea, L. M. ve Parker, R. A. (2014). *Designing and conducting survey research: A comprehensive guide* (4. baskı). John Wiley & Sons.
- Reed, E. ve Johnson, B. (2023). Overview of cultural capital theory's current impact and potential utility in academic libraries. *Journal of Academic Librarianship*, 49(6).
- Reisdorf, B. C., Triwibowo, W. ve Yankelevich, A. (2020). Laptop or bust: How lack of technology affects student achievement. *American Behavioral Scientist*, 64(7), 927-949.
- Sael, N., Hamim, T. ve Benabbou, F. (2019). Implementation of the analytic hierarchy process for student profile analysis. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(15), 78-93.

- Sağır, A. ve Aydın, E. (2020). Türkiye’deki üniversitelerde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel profillerinin analizi. *ADAM AKADEMİ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 153-182.
- Sarmiento Espinel, J. A., Silva Arias, A. C. ve van Gameraen, E. (2019). Evolution of the inequality of educational opportunities from secondary education to university. *International Journal of Educational Development*, 66, 193-202.
- Saunders, P. (1990). *Social class and stratification*. Routledge.
- Savage, M. ve Li, C. (2021). Introduction to thematic series “new sociological perspectives on inequality”. *Journal of Chinese Sociology*, 8(7).
- Sevüktekin, M., Nargeleçekenler, M. ve Çetin, I. (2012). Uludağ Üniversitesi öğrencilerinin sosyo-ekonomik profil araştırması. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, XXXI(2), 99-128.
- Sewell, W. H. ve Shah, V. P. (1967). Socioeconomic status, intelligence, and the attainment of higher education. *Sociology of Education*, 40(1), 1-23.
- Siegle, D., Moore, M., Mann, R. L., Wilson, H. E. (2010). Factors that influence in-service and preservice teachers' nominations of students for gifted and talented programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(3), 337-360.
- Soylu, A. ve Esen, Y. (2022). Öğretmenlik meslek seçimi ve meslek kimliğinin kurulumunda toplumsal cinsiyetin rolü. *Journal of Faculty of Education*, 22(3), 1102-1121.
- Sunar, L. (2018). Giriş: Türkiye’de toplumsal tabakalaşma ve eşitsizliği tartışmak L. Sunar (Ed.), *Türkiye’de toplumsal tabakalaşma ve eşitsizlik içinde* (2. baskı, Cilt 1). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şimşek, O. (2016). Ardahan üniversitesi insani bilimler ve edebiyat fakültesi coğrafya bölümü öğrenci profili üzerine bir araştırma. *Ardahan Üniversitesi İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi Belgü Dergisi*, (3), 29-52.
- Tamtekin A. O. (2015). University choice process: A literature review on models and factors affecting the process. *Yükseköğretim Dergisi*, 5(2), 103-111.
- Taş, M. Y. (2012). Demirci Eğitim Fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği adaylarının profili ve sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih etme nedenlerinin değerlendirilmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 64-76.
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2024). *Asgari ücret*. csgb.gov.tr/asgari-ucret/.

- Temizyürek, F. (2008). Türkçe öğretmen adaylarının demografik özellikleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Güz*, 6(4), 663-692.
- Tösten, R., Kanık, S. ve Kayan, M. S. (2016). Siirt Üniversitesi öğrenci profili ve harcama analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6-7), 41-58.
- Tumin, M. M. (1967). *Social stratification: The forms and functions of inequality* (Alex Inkeles, Ed.). Prentice-Hall.
- Tutar, H., ve Erdem, A. T. (2022). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları* (2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- TÜİK. (2024). *Yoksulluk ve yaşam koşulları istatistikleri, 2023*.
- Tümekaya, S. ve Çavuşoğlu, İ. (2010). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 468-481.
- TÜRK-İŞ. (2023, Kasım 29). *TÜRK-İŞ kasım 2023 açlık ve yoksulluk sınırı*.
- UNDP. (2024). *İnsani Gelişme Raporu 2023/2024*.
- UNESCO. (2023). Global report on teachers: Addressing teacher shortages.
- UNESCO. (2018). *Handbook on measuring equity in education*.
- United Nations. Department of Economic and Social Affairs. (2005). *The inequality predicament: report on the world social situation 2005*. United Nations.
- United Nations General Assembly. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development transforming our world*.
- Vansteelandt, I., Mol, S. E., Caelen, D., Landuyt, I., Mommaerts, M. (2017). Attitude profiles explain differences in pre-service teachers' reading behavior and competence beliefs. *Learning and Individual Differences*, 54, 109-115.
- Wallimann, I., Ch Tatsis, N. ve Zito, G. V. (1977). On Max Weber's definition of power. *The Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 13(3), 231-235.
- Walpole, M. (2003). Socioeconomic status and college: How SES affects college experiences and outcomes. *The Review of Higher Education*, 27(1), 45-73.
- Ward, M. K. ve Meade, A. W. (2023). Dealing with careless responding in survey data: Prevention, identification, and recommended best practices. *Annual Review of Psychology*, 74(1), 577-596.
- Watt, H. M., Richardson, P. W. ve Wilkins, k. (2014). Profiles of professional engagement and career development aspirations among USA preservice teachers. *International Journal of Educational Research*, 65, 23-40.

- Webb, J., Schirato, T. ve Danaher, G. (2002). *Understanding Bourdieu*. Allen&Unwin.
- Weber, M. (2004). *Sosyoloji Yazıları* (6. baskı). (Çev: Taha Parla), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Weber, M. (2012). *Ekonomi & toplum* (Cilt 1). (Çev: Latif Boyacı), İstanbul: Yarı Yayınları.
- Yardımcıoğlu, F., Beşel, F. ve Savaşan, F. (2017). Uluslararası öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri ve çözüm önerileri (Sakarya Üniversitesi örneği). *Akademik İncelemeler Dergisi*, 12(1), 203-254.
- Yavuz M., H. ve Dönmez U., N. (2014). Öğretmen adaylarının bilgisayar ve internet kullanımına yönelik tutumları. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(3), 44-55.
- Yavuzer, H. ve Kahraman, A. B. (2019). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi ve Öğrenci Profili. *Cappadocia Journal of History and Social Sciences*, (3), 23-34.
- Yazar, T., Keskin, İ., Kinay, İ., Aydın, M., Oral, B., Bütün, M. (2018). Öğretmen adaylarının sosyo-kültürel özelliklerinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 58-72.
- Yee, A. (2016). The unwritten rules of engagement: Social class differences in undergraduates' academic strategies. *Journal of Higher Education*, 87(6), 831-858.
- Yılmaz, S. (2008). *Türk ailesinin dönüşümü ve din*. Doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YÖK. (2024). *Yükseköğretim Bilgi Sistemi*. istatistik.yok.gov.tr.

EKLER

EK-1. Öğretmen Adaylarının Sosyoekonomik ve Kültürel Profilleri Anketi

Öğretmen Adaylarının Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Profilleri Anketi

Gönüllü Katılım Formu

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, *Öğretmen Adaylarının Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Değişkenlere Dayalı Profillerinin Belirlenmesi* başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir. Bu araştırmanın amacı; 2023-2024 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerini ortaya koymaktır. Bu amaçla *Öğretmen Adaylarının Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Profilleri Anketi* geliştirilmiştir. İlgili anketin sorularına cevap bulmak amacıyla siz değerli öğretmen adaylarının görüşlerine gereksinim duyulmaktadır.

Bu ankete katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Anketin cevaplama süresi ortalama 15-20 dakikadır. Ankette sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerinizi paylaşmanız beklenmektedir. Ankette yer alan soruların 'doğru' veya 'yanlış' cevabı yoktur. Cevaplarınız sizin için 'doğru' olanlar olmalıdır.

Ankete verdiğiniz tüm cevaplar gizli tutulacaktır. İsmiğiniz veya kimliğinizi ortaya çıkararak herhangi bir bilgiyi vermeniz gerekmemektedir. Sizden elde ettiğimiz veriler diğer katılımcıların verileri ile toplu olarak değerlendirilecek ve sunulacaktır. Size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir rahatsızlık hissederseniz istediğiniz zaman sebep göstermeksizin çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmamız durumunda öncesinde sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir. Çalışma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak olup araştırmanın amacı dışında kullanılmayacak ve izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Sizden toplanan veriler bilgisayarda şifrelenerek korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz. Varsa çalışma hakkındaki sorularınızı, görüş ve önerilerinizi aşağıdaki telefon numaraları ve e-posta adresleri aracılığıyla bizlere yönleltebilirsiniz.

Saygılarımızla,

Elif ÇOKSÖYLER
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Programları ve Öğretim ABD
Yüksek Lisans Öğrencisi
e-posta: [Redacted]
Tel: [Redacted]

Dr. Öğr. Üyesi Derya ATİK KARA
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Programları ve Öğretim ABD
Danışman-Doktor Öğretim Üyesi
e-posta: [Redacted]
Tel: [Redacted]

Yukarıda yer alan Gönüllü Katılım Formu'nu okudum, anladım. Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek katılmayı ve ankette verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. ☐ kabul etmiyorum. ☐
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

İmza:
Tarih:

Öğretmen Adaylarının Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Profilleri Anketi

1. Yaşınız: _____ (Lütfen belirtiniz.)			
2. Cinsiyetiniz: (Lütfen bir seçenek işaretleyiniz.)	☐ Kadın	☐ Erkek	☐ Belirtmek istemiyorum
3. Uyruğunuz: (Lütfen bir seçenek işaretleyiniz.)	☐ Türkiye Cumhuriyeti		☐ Diğer: (Lütfen belirtiniz.) _____
4. Şu anda öğrenim gördüğünüz program: (Lütfen bir seçenek işaretleyiniz.)	☐ Almanca Öğretmenliği ☐ Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ☐ Fransızca Öğretmenliği ☐ İlköğretim Matematik Öğretmenliği ☐ İngilizce Öğretmenliği ☐ Okulöncesi Öğretmenliği	☐ Özel Eğitim Öğretmenliği ☐ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ☐ Resim-İş Öğretmenliği ☐ Sınıf Öğretmenliği ☐ Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	
5. Sınıfınız: (Lütfen bir seçenek işaretleyiniz.)	☐ 1	☐ 2	☐ 3 ☐ 4
6. Gelir getirici bir işte çalışıyor musunuz? (Lütfen bir seçenek işaretleyiniz.)	☐ Evet		☐ Hayır
Cevabınız evet ise aşağıdaki soruları yanıtlayınız; hayır ise 7. sorudan devam ediniz.			
6.1. Çalıştığınız işin türü: (Lütfen bir seçenek işaretleyiniz.)	☐ Tam zamanlı	☐ Yarı zamanlı	☐ Saat ücretli
6.2. Çalıştığınız iş öğrenim gördüğünüz alanla ilişkili mi? (Lütfen bir seçenek işaretleyiniz.)	☐ Evet		☐ Hayır ☐ Kısmen
6.3. Çalışma nedeniniz: (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.)	☐ Eğitimimi devam ettirebilmek ☐ Aileme maddi olarak yardım edebilmek ☐ Alanımla ilgili iş deneyimi kazanmak	☐ Alanımın dışında iş deneyimi kazanmak ☐ Çevre edinmek ☐ Diğer: (Lütfen belirtiniz.) _____	
7. Eğitim masraflarınızı karşılamak için burs veya öğrenim kredisi alıyor musunuz? (Lütfen bir seçenek işaretleyiniz.)	☐ Evet, alıyorum	☐ Evet, aldım ama şu an almıyorum	☐ Hayır, almıyorum
Cevabınız evet ise aşağıdaki soruyu yanıtlayınız; hayır ise 8. sorudan devam ediniz.			
7.1. Almış olduğunuz yardımın türü: (Lütfen bir seçenek işaretleyiniz.)	☐ Burs (geri ödemesiz)		☐ Kredi (geri ödemeli)
8. Aylık ortalama geliriniz (₺): _____ (Ailenizden aldığınız harçlık, almış olduğunuz burs veya kredi, çalışıyorsanız maaş vb. geliriniz dahil.) (Lütfen belirtiniz.)			
9. Harcama kalemlerinizi en yüksekte en düşüğe doğru sıralayınız. (1 en çok, 8 en az olacak şekilde her rakamı birer kere kullanınız.) (Lütfen belirtiniz.)	_____ Beslenme _____ Barınma (kira, yurt/apart ücreti vb.) _____ Temel faturalar (elektrik, su, doğalgaz, internet vb.) _____ Giyim _____ Kişisel bakım _____ Ulaşım _____ Eğitim (kitap, fotokopi, ücretli eğitimler vb.) _____ Kültürel etkinlikler (sinema, konser, müze, hobiler vb.)		

10. Kişisel ve eğitim amaçlı kullandığınız elektronik cihazlarınızı: (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.)	☐ Bilgisayar	☐ Telefon	☐ Tablet	☐ Diğer: (Lütfen belirtiniz.) _____
11. Ailenizin ikamet ettiği il/ilçe: _____ (Lütfen belirtiniz.)				
12. Ailenizin ikamet ettiği konut: (Lütfen bir seçenek işaretleyiniz.)	☐ Aileme ait	☐ Kira	☐ Lojman (işverenin çalışanların kullanımına sunduğu konut)	☐ Diğer: (Lütfen belirtiniz.) _____
13. Sizin ikamet ettiğiniz konut: (Lütfen bir seçenek işaretleyiniz.)	☐ Ailemin evi ☐ Kiralık ev (arkadaşlarla birlikte) ☐ Kiralık ev (tek başına) ☐ Devlet yurdu		☐ Özel yurt ☐ Özel apart ☐ Diğer: (Lütfen belirtiniz.) _____	
14. İkamet ettiğiniz konutu en iyi anlatan ifadeleri seçiniz: (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.)	☐ Yeterli ısıtma sistemi var ☐ Yeteri kadar güneş alıyor ☐ Yeterince havalandırma olanağı var ☐ Güvenli/sağlam bir binada yer alıyor		☐ Sıcak suya erişim var ☐ İnternet erişimi var ☐ Ders çalışmaya elverişli alan var ☐ Güvenli bir çevrede yer alıyor	
15. İkamet ettiğiniz bölge: (Lütfen bir seçenek işaretleyiniz.)	☐ Şehir merkezinde		☐ Şehir merkezine yakın	☐ Şehir merkezine uzak
16. Anadiliniz dışında konuştuğunuz başka diller var mı? (Lütfen bir seçenek işaretleyiniz.)	☐ Evet		☐ Hayır	
Cevabınız evet ise aşağıdaki soruyu yanıtlayınız; hayır ise 17. sorudan devam ediniz.				
16.1. Anadiliniz dışında konuştuğunuz dil veya diller: _____ (Lütfen belirtiniz.)				
17. Evinizde konuşulan dil veya diller: _____ (Lütfen belirtiniz.)				
18. Yurtdışına çıktınız mı? (Lütfen bir seçenek işaretleyiniz.)	☐ Evet		☐ Hayır	
Cevabınız evet ise aşağıdaki soruyu yanıtlayınız; hayır ise 19. sorudan devam ediniz.				
18.1. Yurtdışına çıkma amacınız: (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.)	☐ Turistik	☐ Eğitim	☐ Akraba/tanındık ziyareti	☐ Diğer: (Lütfen belirtiniz.) _____
19. Herhangi bir kulübe, kuruluşa veya gruba (örneğin; üniversite öğrenci kulüpleri, sivil toplum kuruluşları, dernekler, spor, müzik grupları vb.) üye oldunuz mu? (Lütfen bir seçenek işaretleyiniz.)	☐ Evet, şu anda üyeyim ☐ Evet, geçmişte üye oldum ama şu anda üye değilim ☐ Hayır, hiç üye olmadım			
Cevabınız evet ise aşağıdaki soruyu yanıtlayınız; hayır ise 20. sorudan devam ediniz.				
19.1. Üyelik deneyiminizi en iyi anlatan ifade hangisidir? (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.)	☐ Katılımcı olarak düzenli zaman ayırıyorum/ayırdım ☐ Liderlik pozisyonunda düzenli zaman ayırıyorum/ayırdım ☐ Düzensiz olarak etkinliklere katılıyorum/katıldım			
20. Aile tipiniz: (Lütfen bir seçenek işaretleyiniz.)	☐ Çekirdek aile: (Anne-baba ve çocuk(lar)) ☐ Geleneksel geniş aile: (Anne-baba, çocuk(lar) ve anneanne, dede vb.) ☐ Tek ebeveynli aile: (Anne ya da baba ile çocuk(lar)) ☐ Diğer: (Lütfen belirtiniz.) _____			

21. Anne ve babanızın durumu: (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.)		☐ Evli ☐ Evli ama ayrı yaşıyor ☐ Boşanmış ☐ Boşanmış ama birlikte yaşıyor	☐ Anne vefat etmiş ☐ Baba vefat etmiş ☐ Anne/baba ikinci bir evlilik yapmış
22. Ailenizdeki toplam kişi sayısı (siz dahil): _____ (Lütfen belirtiniz.)			
23. Kardeş sayınız (kendinizi dahil etmeden): _____ (Lütfen belirtiniz.)			
24. Şu an ailenizde öğrenim görmekte olan kişi sayısı (siz dahil): _____ (Lütfen belirtiniz.)			
25. Ebeveynlerin eğitim durumu: (Lütfen her sütun için bir seçenek işaretleyiniz.)		Anne	Baba
Okuryazar değil		☐	☐
Okuryazar		☐	☐
İlkokul		☐	☐
Ortaokul		☐	☐
Lise		☐	☐
Ön lisans		☐	☐
Lisans		☐	☐
Lisansüstü		☐	☐
26. Ebeveynlerin mesleki durumu: (Lütfen her sütun için bir seçenek işaretleyiniz.)		Anne	Baba
Memur		☐	☐
Özel sektör çalışanı		☐	☐
Yevmiyeli işçi (günlük çalışıp, günlük ücret alan çalışan)		☐	☐
İşçi		☐	☐
Yönetici		☐	☐
Serbest meslek		☐	☐
Çalışmıyor		☐	☐
Diğer: (Lütfen belirtiniz.) _____			
Cevabınız çalışmıyor ise aşağıdaki soruyu yanıtlayınız; değil ise 27. sorudan devam ediniz.			
26. 1. Ebeveynin çalışmama nedeni: (Lütfen her sütun için bir seçenek işaretleyiniz.)		Anne	Baba
Tercih etmiyor		☐	☐
Ev işleriyle ilgilenmek için		☐	☐
Çocuklarına bakmak için		☐	☐
İş bulamadığı için		☐	☐
Çalışmasını engelleyen sağlık sorunları olduğu için		☐	☐
Diğer: (Lütfen belirtiniz.) _____			
27. Ailenizin ekonomik durumu: (Lütfen bir seçenek işaretleyiniz.)		☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek	
28. Aileniz sosyal yardım alıyor mu? (Lütfen bir seçenek işaretleyiniz.)		☐ Evet ☐ Hayır	

29. Düzenli iletişimde bulunduğumuz yakın arkadaş sayısı (yaklaşık olarak): _____ (Lütfen sadece bir tamsayı giriniz.)			
30. Arkadaş çevrenizi edindiğiniz ortamlar: (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.)		☐ İnternet ☐ Üniversite ☐ İlkokul öncesi ☐ İlkokul ☐ Ortaokul	☐ Lise ☐ Kurs, dersane veya özel dersler ☐ Kulüpler, gruplar (müzik, spor vb.) ☐ Diğer: (Lütfen belirtiniz.) _____
31. Yakın arkadaşlarınızın eğitim durumu: (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.)		☐ Okuryazar değil ☐ Okuryazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul	☐ Lise ☐ Ön lisans ☐ Lisans ☐ Lisansüstü
32. Yakın arkadaşlarınızla birlikte yaptığınız boş zaman aktiviteleri: (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.)		☐ Evde sohbet etmek ☐ Dış mekanlarda sohbet etmek ☐ Açık havada zaman geçirmek ☐ Kültürel etkinliklere katılmak (sinema, tiyatro, müze, konser vb.) ☐ Çevrimiçi oyun oynamak ☐ Spor yapmak ☐ Diğer: (Lütfen belirtiniz.) _____	
33. Lütfen bu soruda tenis seçeneğini işaretleyiniz.		☐ Tenis	☐ Futbol ☐ Voleybol
34. Yakın arkadaşlarınızla sohbetleriniz ne üzerinedir? (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.)		☐ Kişisel hayatlarımızda yaşadığımız sorunlar ☐ Yeni öğrendiğimiz şeyler ☐ Ülke ile ilgili sorunlar ☐ Gelecekte ulaşmak istediğimiz hedeflerimizle ilgili konular ☐ Hobilerimiz ☐ Eğitim hayatımız ☐ Diğer: (Lütfen belirtiniz.) _____	
35. Etnik kökeniniz: (Etnik kökeniniz birden çoksa (Örneğin: Türk-Laz) birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.)		☐ Arap ☐ Arnavut ☐ Boşnak ☐ Çerkez ☐ Ermeni ☐ Gürcü ☐ Hemşinli	☐ Kürt ☐ Laz ☐ Pomak ☐ Roman ☐ Rum ☐ Süryani ☐ Türk ☐ Yahudi ☐ Zaza ☐ Belirtmek istemiyorum ☐ Diğer: (Lütfen belirtiniz.) _____
36. Dini inançınız: (Lütfen bir seçenek işaretleyiniz.)		☐ Müslüman ☐ Hristiyan ☐ Deist (Tanrının varlığına inanan, ancak herhangi bir dine veya dini doktrine bağlı olmayan kişi) ☐ Agnostik (Herhangi bir tanrının var olup olmadığının bilinmediği veya bilinemez olduğu görüşüne sahip olan kişi) ☐ Ateist (Herhangi bir tanrının var olmadığı görüşüne sahip olan kişi) ☐ Kararsızım ☐ Belirtmek istemiyorum ☐ Diğer: (Lütfen belirtiniz.) _____	

Aşağıda siz, aileniz ve arkadaş çevreniz hakkında bazı ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her bir ifadeye ne kadar katıldığınızı veya katılmadığınızı belirtiniz. (Lütfen cevaplarken lisans eğitimi sürecinizi göz önünde bulundurunuz.) (Lütfen her satır için bir yanıt seçiniz.)	Kesinlikle Katılmıyorum.	Katılmıyorum.	Kararsızım.	Katılmıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum.
1. Ailemin evinde/yetistiğim evde birçok farklı türde kitap (roman, öykü, klasikler, biyografi, tarih, felsefe, psikoloji, popüler bilim, kişisel gelişim vb.) bulurum.					
2. Ebeveynlerim düzenli olarak kitap okur.					
3. Ebeveynlerim kitap okuma alışkanlığı kazanmam konusunda beni teşvik eder.					
4. Ebeveynlerim kültür-sanat etkinliklerine (müze ziyaretleri, konserler, festivaller, tiyatro, sinema vb.) düzenli olarak katılır.					
5. Ailemle düzenli olarak vakit geçiririz.					
6. Ailemde önemli kararlar demokratik bir şekilde alınır.					
7. Mesleğime/kariyerime yönelik ek eğitimlere/kurslara katılırım.					
8. Kültür-sanat hobilerim için özel derslere/kurslara katılırım.					
9. Kültür-sanat etkinliklerine (müze ziyaretleri, konserler, festivaller, tiyatro, sinema vb.) düzenli olarak katılırım.					
10. Düzenli olarak kitap okurum veya sesli kitap dinlerim.					
11. Kültürel değer ve inançlarım ülkemdeki baskın kültürden farklıdır.					
12. Görüşlerimin tophunda yeterince temsil edildiğine inanırım.					
13. Farklı kültürlerden arkadaşlarım vardır.					
14. Arkadaşlarım aracılığıyla kendimi geliştireceğim yeni hobiler edinirim.					
15. Arkadaşlarım kültürel alanda kendimi geliştirmem için beni teşvik eder.					
16. Arkadaşlarım bana zarar verecek alışkanlıklar kazanmama neden olmuştur.					
17. Kültürel değerlerim ve inançlarım arkadaşlarımdan baskın kültüründen farklıdır.					
18. Sosyal çevrem (aile, arkadaşlar, hocalarım vb.) eğitim yaşamımda bana katkı sağlamıştır.					
19. Sosyal çevrem (aile, arkadaşlar, hocalarım vb.) özel yaşamımda bana katkı sağlamıştır.					
20. Ekonomik sorunlar yaşadığımda ailemin bana yardım edemediği zamanlar olur.					
21. Ekonomik sorunlar yaşamamak için kendimi sürekli olarak tasarruf etmeye zorlarım.					
22. Ekonomik durumum nedeniyle temel ihtiyaçlarımı (beslenme, barınma, ısınma, internet vb.) karşılamakta zorlanırım.					
23. Ekonomik durumum eğitimim için gerekli olan harcamaları yapmamı engeller.					
24. Ekonomik durumum nedeniyle eğitimimi yarıda bırakmayı düşündüğüm zamanlar olur.					
25. Ekonomik durumum arkadaşlarımla sosyalleşmemi engeller.					
26. Ekonomik durumum kültürel gelişimimi (kitap satın alma, müze ziyaret etme vb.) engeller.					
27. Ekonomik durumum eğitim fırsatlarımı olumsuz etkiler.					

Anketi cevaplayarak araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederiz.

EK-2. Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan alınan araştırma izni

Evrak Kayıt Tarihi: 14.04.2023

Protokol No: 516192

Tarih: 02.05.2023



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Öğretmen Adaylarının Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Değişkenlere Dayalı Profillerinin Belirlenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Derya ATIK KARA
TEZ YAZARI:	Elif ÇOKSÖYLER
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-3. Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'nden alınan araştırma uygulama izni

Ana.Üni.: 13.10.2023-626801



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Müdürlüğü

Sayı : [Redacted]
Konu : Elif ÇOKSÖYLER'in Yüksek Lisans
Tezi Uygulama İzin Talebi

13.10.2023

Dağıtım Yerlerine

İlgi : 16.05.2023 tarihli ve 526820 sayılı yazınız.

İlgi'de kayıtlı yazınızda belirtilen Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elif ÇOKSÖYLER'in, Dr. Öğr. Üyesi Derya ATIK KARA'nın danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Adaylarının Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Değişkenlere Dayalı Profillerinin Belirlenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasının Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde uygulanması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.
Bilgilerini rica ederim.

[Redacted]
Rektör Yardımcısı

Dağıtım:
Gereği:
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne

Bilgi:
Eğitim Fakültesi Dekanlığına



EK-4. Pilot uygulamalarda kullanılan Gönüllü Katılım Formu

Öğretmen Adaylarının Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Profilleri Anketi

Gönüllü Katılım Formu

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, Öğretmen Adaylarının Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Değişkenlere Dayalı Profillerinin Belirlenmesi başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir. Bu araştırmanın amacı; 2023-2024 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerini ortaya koymaktır. Bu amaçla Öğretmen Adaylarının Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Profilleri Anketi geliştirilmiştir. İlgili anketin katılımcılar tarafından anlaşılabilirliği test etme, varsa sorunların belirleme amacıyla pilot uygulama aşamasında siz değerli lisans öğrencilerinin görüşlerine gereksinim duyulmaktadır.

Pilot uygulamaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın pilot uygulaması iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada ilgili ankette sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerinize yönelik görüşlerinizi paylaşmanız beklenmektedir. Ankette yer alan soruların 'doğru' veya 'yanlış' cevabı yoktur. Cevaplarınız sizin için 'doğru' olanlar olmalıdır. Pilot uygulamanın ikinci aşamasında araştırmacıyla yapacağınız çevrim içi veya yüz yüze görüşmede anketin anlaşılabilirliği ile ilgili görüşlerinizi paylaşmanız gerekmektedir.

Pilot uygulamanın her iki aşamasında da verdiğiniz tüm cevaplar gizli tutulacaktır. İsminiz veya kimliğinizi ortaya çıkararak herhangi bir bilgiyi vermeniz gerekmemektedir. Sizden elde ettiğimiz veriler gizliliğinizi korumak amacıyla takma isimler kullanılarak sunulacaktır. Size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımız sırasında herhangi bir rahatsızlık hissederseniz istediğiniz zaman sebep göstermeksiniz çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda öncesinde sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir. Çalışma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak olup araştırmanın amacı dışında kullanılmayacak ve izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır. İsteminiz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Sizden toplanan veriler bilgisayarda şifrelenerek korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz. Varsa çalışma hakkındaki sorularınızı aşağıdaki telefon numaraları ve e-posta adresleri aracılığıyla bizlere yöneltebilirsiniz.

Saygılarımızla,

Elif ÇOKSOYLER	Dr. Öğr. Üyesi DERYA ATIK KARA
Anadolu Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi	Eğitim Fakültesi
Eğitim Programları ve Öğretim ABD	Eğitim Programları ve Öğretim ABD
Yüksek Lisans Öğrencisi	Doktor Öğretim Üyesi
e-posta: [Redacted]	e-posta: [Redacted]
Tel: [Redacted]	Tel: [Redacted]

Yukarıda yer alan Gönüllü Katılım Formu'nu okudum, anladım. Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. ☐ kabul etmiyorum. ☐

İmza:

Tarih:

EK-5. Anket uygulamasında kullanılan Gönüllü Katılım Formu

Öğretmen Adaylarının Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Profilleri Anketi

Gönüllü Katılım Formu

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, *Öğretmen Adaylarının Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Değişkenlere Dayalı Profillerinin Belirlenmesi* başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir. Bu araştırmanın amacı; 2023-2024 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerini ortaya koymaktır. Bu amaçla *Öğretmen Adaylarının Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Profilleri Anketi* geliştirilmiştir. İlgili anketin sorularına cevap bulmak amacıyla siz değerli öğretmen adaylarının görüşlerine gereksinim duyulmaktadır.

Bu ankete katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Anketin cevaplama süresi ortalama 15-20 dakikadır. Ankette sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerinizi paylaşmanız beklenmektedir. Ankette yer alan soruların 'doğru' veya 'yanlış' cevabı yoktur. Cevaplarınız sizin için 'doğru' olanlar olmalıdır.

Ankete verdiğiniz tüm cevaplar gizli tutulacaktır. İsmiğiniz veya kimliğinizi ortaya çıkararak herhangi bir bilgiyi vermeniz gerekmemektedir. Sizden elde ettiğimiz veriler diğer katılımcıların verileri ile toplu olarak değerlendirilecek ve sunulacaktır. Size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir rahatsızlık hissederseniz istediğiniz zaman sebep göstermeksizin çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda öncesinde sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir. Çalışma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak olup araştırmanın amacı dışında kullanılmayacak ve izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Sizden toplanan veriler bilgisayarda şifelenerek korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz. Varsa çalışma hakkındaki sorularınızı, görüş ve önerilerinizi aşağıdaki telefon numaraları ve e-posta adresleri aracılığıyla bizlere yönleltebilirsiniz.

Saygılarımızla,

Elif ÇOKSÖYLER
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Programları ve Öğretim ABD
Yüksek Lisans Öğrencisi
e-posta: [Redacted]
Tel: [Redacted]

Dr. Öğr. Üyesi Derya ATİK KARA
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Programları ve Öğretim ABD
Danışman-Doktor Öğretim Üyesi
e-posta: [Redacted]
Tel: [Redacted]

Yukarıda yer alan Gönüllü Katılım Formu'nu okudum, anladım. Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek katılmayı ve ankette verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. ☐ kabul etmiyorum. ☐
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

İmza:
Tarih:

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Elif ÇOKSÖYLER

Yabancı Dil: Fransızca, İngilizce

Eğitim Geçmişi

- 2024, Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Programı
- 2019, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransızca Öğretmenliği Programı

