

EJE

*Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
tarafından yayımlanan uluslararası
hakemli bir dergidir.*

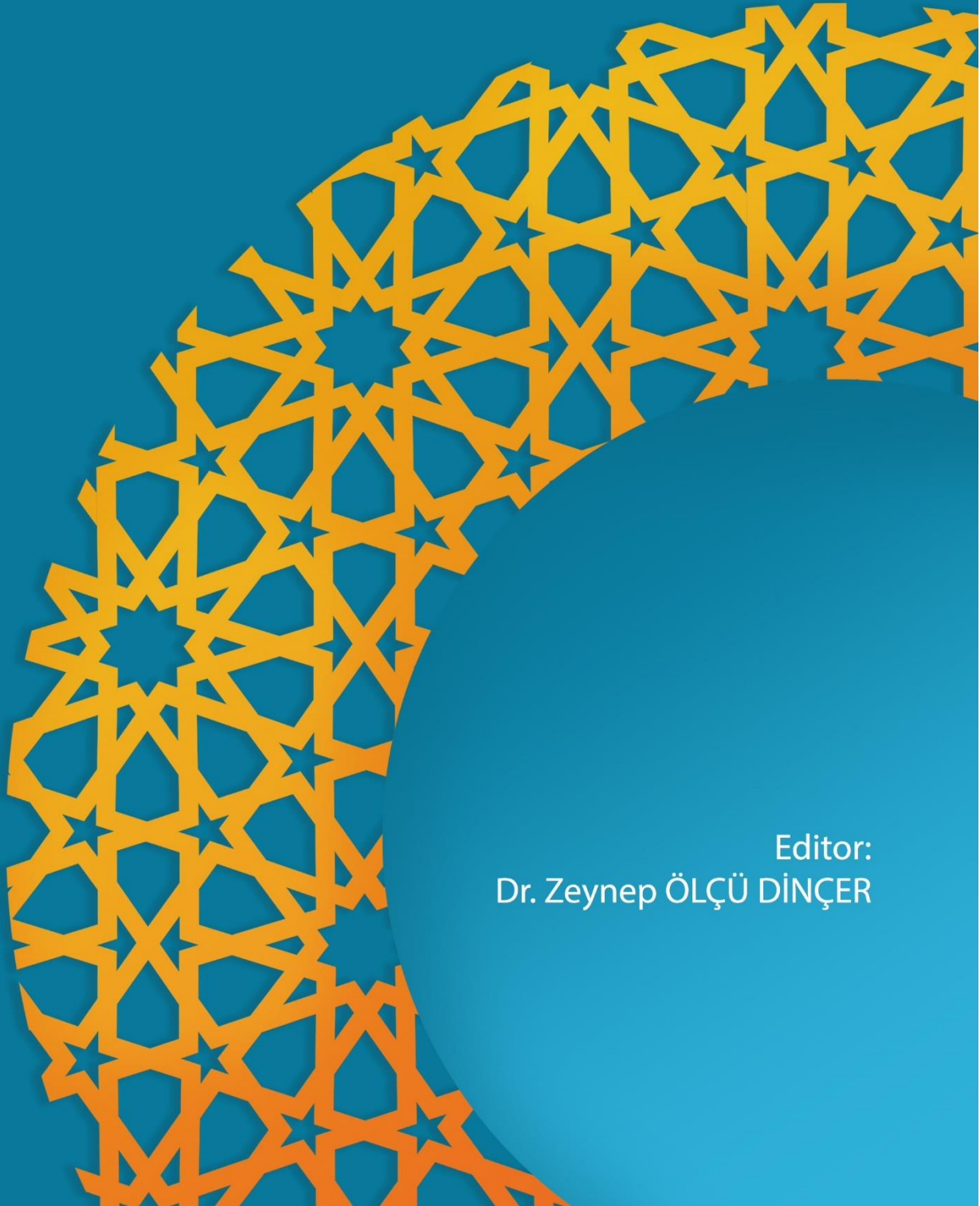
ISSN: 2602 - 3512

Erciyes Journal of Education

Erciyes Eğitim Dergisi

Volume 1, Number 2
December 2017

Erciyes Journal of Education



Editor:
Dr. Zeynep ÖLÇÜ DİNÇER

Volume 1, Number 2

Dergi Hakkında / About the Journal

Erciyes Eğitim Dergisi (EED)

Erciyes Journal of Education (EJE)

Sahibi

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına
Prof. Dr. Ahmet ŞAHİN (Dekan)

Editör

Yrd. Doç. Dr. Zeynep ÖLÇÜ DİNÇER

Sekreteryası

Arş. Gör. Galip ÖNER
Arş. Gör. Dr. Gürkan TABAK

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ali GÖÇER
Prof. Dr. Hasan KAYA
Prof. Dr. M. Zülküf ALTAN
Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN
Prof. Dr. Remzi KILIÇ
Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK
Doç. Dr. Kasım KARAMAN
Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK
Doç. Dr. Onur Alp İLHAN

Yabancı Dil Editörleri

Öğr. Gör. Dr. Erdem AKBAŞ (İngilizce)
Arş. Gör. Yasemin ACAR ÇİMEN (Almanca)

Dizgi-Tasarım

Arş. Gör. Galip ÖNER

Redaksiyon

-

Kapak Tasarım

Arş. Gör. Galip ÖNER
Elif ALPTEKİN

ISSN: 2602-3830

e-ISSN: 2602-3512

İNDEKS: Academic Keys, Google Scholar, Index Copernicus, Rootindexing, Polska Bibliografia Naukowa

Owner

On Behalf of Erciyes University Faculty of Education
Prof. Dr. Ahmet ŞAHİN (Dean)

Editor

Assist. Prof. Dr. Zeynep ÖLÇÜ DİNÇER

Secretariat

Ress. Assist. Galip ÖNER
Ress. Assist. Dr. Gürkan TABAK

Advisory Board

Prof. Dr. Ali GÖÇER
Prof. Dr. Hasan KAYA
Prof. Dr. M. Zülküf ALTAN
Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN
Prof. Dr. Remzi KILIÇ
Assoc. Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK
Assoc. Prof. Dr. Kasım KARAMAN
Assoc. Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK
Assoc. Prof. Dr. Onur Alp İLHAN

Foreign Language Editors

Teach. Assist. Dr. Erdem AKBAŞ (English)
Ress. Assist. Yasemin ACAR ÇİMEN (Deutsch)

Typographic- Design

Ress. Assist. Galip ÖNER

Redaction

-

Journal Cover Design

Ress. Assist. Galip ÖNER
Elif ALPTEKİN

ISSN: 2602-3830

e-ISSN: 2602-3512

INDEX: Academic Keys, Google Scholar, Index Copernicus, Rootindexing, Polska Bibliografia Naukowa

EJE yılda iki defa yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

EJE is published two times in a year. This journal is an international peer-reviewed journal.

ULUSLARARASI BİLİM / HAKEM KURULU / INTERNATIONAL SCIENCE / REVIEW BOARD

- Dr. Ahmet DOĞANAY, Çukurova Üniversitesi
Dr. Ahmet ŞAHAN, Erciyes Üniversitesi
Dr. Ahmet ŞİMŞEK, İstanbul Üniversitesi
Dr. Ahmet YAMAÇ, Erciyes Üniversitesi
Dr. Aleksandra VRANEŠ, University of Belgrade, **Sırbistan**
Dr. Algeless Milka Pereira Meireles da SILVA, Federal University of Piauí, **Brezilya**
Dr. Alpaslan GÖZLER, Erciyes Üniversitesi
Dr. Anatoli RAPOPORT, Purdue University, **ABD**
Dr. Arife Figen ERSOY, Anadolu Üniversitesi
Dr. Bahri ATA, Gazi Üniversitesi
Dr. Cemalettin IŞIK, Erciyes Üniversitesi
Dr. Chun-Yen CHANG, National Taiwan N. Univ., **Tayvan**
Dr. Çavuş ŞAHİN, Çanakkale Üniversitesi
Dr. Danyal SOYBAŞ, Erciyes Üniversitesi
Dr. E. Özlem YİĞİT, Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. E. Wayne ROSS, University of British Columbia, **Kanada**
Dr. Emine GÜNERİ, Erciyes Üniversitesi
Dr. Emre TOPRAK, Erciyes Üniversitesi
Dr. Erdoğan KAYA, Anadolu Üniversitesi
Dr. Erol AKSOY, Erciyes Üniversitesi
Dr. Evrim ÇETİNKAYA YILDIZ, Erciyes Üniversitesi
Dr. Fulya ÖNER ARMAĞAN, Erciyes Üniversitesi
Dr. Gabriella AGRUSTİ, Lumsa University, **İtalya**
Dr. Gülnur Candan HAMURCU, Erciyes Üniversitesi
Dr. Habib HAMURCU, Erciyes Üniversitesi
Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi
Dr. İsa KORKMAZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. İshak Afşin KARİPER, Erciyes Üniversitesi
Dr. İsmail H. DEMİRCİOĞLU, Karadeniz Tek. Üniversitesi
Dr. Jason HARSHMAN, University of Iowa, **ABD**
Dr. Katarzyna POTYRALA, Pedagogical University of Cracow, **Polanya**
Dr. Kubilay YAZICI, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. M. Barış HORZUM, Sakarya Üniversitesi
Dr. M. İzzettin YILMAZER, Erciyes Üniversitesi
Dr. Mehmet TAŞDEMİR, Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ, Erciyes Üniversitesi
Dr. Mustafa GÜÇLÜ, Erciyes Üniversitesi
Dr. Oktay AKBAŞ, Erciyes Üniversitesi
Dr. Penelope HARNETT, University of the West of England, United Kingdom
Dr. Salih Şahin, Gazi Üniversitesi
Dr. Selahattin KAYMAKCI, Kastamonu Üniversitesi
Dr. Semra DEMİR BAŞARAN, Erciyes Üniversitesi
Dr. Sevim SEVGİ, Erciyes Üniversitesi
Dr. Süleyman İNAN, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Timothy RASİNSKİ, Kent State University, **ABD**
Dr. Tuncay AYAS, Sakarya Üniversitesi
Dr. Yasin DOĞAN, Adıyaman Üniversitesi
Dr. Yücel KABAPINAR, Marmara Üniversitesi

BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES OF THIS ISSUE

- Dr. Emine KARASU AVCI *Kastamonu Üniversitesi*
Dr. Kubilay YAZICI *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi*
Dr. Sibel KORKMAZGİL *Cumhuriyet Üniversitesi*
Dr. Zeynep ÖLÇÜ DİNÇER *Erciyes Üniversitesi*

İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

Ekonomi Okuryazarlığı ve Eğitimine İlişkin Alan Uzmanı ve Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi An Investigation of the Views of Field Experts and Teachers related to Economic Literacy and Its Education	1-22
Dr. Gülten YILDIRIM & Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	
Important Physical Characteristics for Quality Teacher Education: The Delphi Study	23-33
Dr. Dürdane LAFCI TOR	

An Investigation of the Views of Field Experts and Teachers related to Economic Literacy and Its Education¹

Gülten YILDIRIM²

Pamukkale University Faculty of Education, Orcid ID: 0000-0002-5806-0802

Cemil ÖZTÜRK³

Marmara University Atatürk Faculty of Education, Orcid ID: 0000-0002-2433-350X

ABSTRACT

This study was conducted to determine the views of economists, social studies education field experts, and social studies teachers on economic literacy and economics education in Turkey. The study was conducted with descriptive survey model. The study group consisted of 116 volunteer participants including experts working in the economics and social studies teacher education departments in the universities and social studies teachers working in the six counties of Istanbul. The data were collected through a demographic information form and two questionnaires. In the analysis of the data, frequency, percentage, and sum of ranking scores were used. According to the results, participants think that economic literacy level of Turkish society and economics teaching are insufficient. A majority of the participants regard economic literacy as a basic competency area for all citizens. Participants consider high school stage as the most appropriate education level for teaching economics, then middle school, undergraduate, primary, and kindergarten levels, respectively. In addition, approximately two thirds of participants believe that economics teaching should be designed based on the interdisciplinary approach in middle schools. A considerable proportion of the participants suggest that the interdisciplinary programs should be associated with current developments related to the country and world agenda, geography, and politics. The findings of the study show that economic literacy and economics education are seen as an important and necessary competency by different stakeholders in the field, also an inadequate area for all society.

Keywords: Economic literacy, economics teaching, expert views, teacher views



Erciyes University,
Faculty of Education,
Kayseri/TURKEY
*Erciyes Journal of
Education (EJE)*
DOI: XXXXXXXX

SCREENED BY



Article History

Received : 05.12.2017

Accepted : 22.12.2017

Published : 28.12.2017

Suggested Citation

Yıldırım, G. & Öztürk, C. (2017). An investigation of the views of the field experts and teachers related to economic literacy and its education. *Erciyes Journal of Education*, 1(2), 1-22. DOI: XXXXXXXXXXXXXXXX

1. This study was generated from the doctor of education thesis titled as "Determination of the Middle School Economic Literacy Standards in the Context of Citizenship and Investigation of the Place of These Standards in Curricula" and supervised by Prof. Dr. Cemil Öztürk in Marmara University Graduate School of Educational Sciences.

2. Dr., Department of Turkish and Social Science Education, Social Studies Teacher Education Program, gyildirim@pau.edu.tr

3. Prof. Dr., Department of Turkish and Social Science, Department, Social Studies Teacher Education Program, cozturk@marmara.edu.tr

Ekonomi Okuryazarlığı ve Eğitimine İlişkin Alan Uzmanı ve Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi¹

Gülten YILDIRIM²

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Orcid ID: 0000-0002-5806-0802

Cemil ÖZTÜRK³

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Orcid ID: 0000-0002-2433-350X

ÖZET

Bu araştırma ekonomi ve sosyal bilgiler alan uzmanları ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi okuryazarlığı ve ekonomi eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modeline uygun olarak yürütülen araştırmanın çalışma grubunu üniversitelerin ekonomi ve sosyal bilgiler eğitimi programlarında görev yapan uzmanlar ile İstanbul'un altı ilçesinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 116 uzman ve sosyal bilgiler öğretmeni gönüllü katılım göstermiştir. Araştırmanın verileri, bir kişisel bilgi formu ve iki anket aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde ve sıra sayıları toplam puanları kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre katılımcıların çoğu Türkiye toplumunun ekonomi okuryazarlığı düzeyini ve aldığı ekonomi eğitimini yetersiz görmekle birlikte oldukça önemli bir kısmı ekonomi okuryazarlığını vatandaşlar için gerekli bir yeterlik alanı olarak görmektedir. Ekonomi eğitiminin gerçekleştirilmesi gereken eğitim kademesi olarak en çok ortaöğretim kademesi, daha sonra sırasıyla ortaokul, yükseköğretim, ilkököl ve anaokulu kademeleri tercih edilmektedir. Ortaokul kademesinde ekonomi öğretiminin çoğunlukla disiplinlerarası program yaklaşımına uygun olarak tasarlanması gerektiği düşünülmektedir. Disiplinlerarası yaklaşımla tasarlanması önerilen programlarda ekonominin özellikle ülke ve dünya gündemi ile ilgili güncel gelişmeler, coğrafya ve politika konularıyla ilişkilendirilmesi önerilmektedir. Araştırma bulguları, ekonomi okuryazarlığının ve ekonomi eğitiminin bu alanın farklı paydaşları tarafından önemli ve gerekli görüldüğünü, bununla birlikte bu konudaki eğitimin yetersiz olarak algılandığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Ekonomi okuryazarlığı, ekonomi eğitimi, uzman görüşleri, öğretmen görüşleri

Önerilen Atıf

Yıldırım, G. & Öztürk, C. (2017). Ekonomi okuryazarlığı ve eğitimine ilişkin alan uzmanı ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 1(2), 1-22. DOI: XXXXXXXXXX

1. Bu araştırma Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Cemil Öztürk danışmanlığında yürütülen "Vatandaşlık Yeterlikleri Bağlamında Ortaokul Ekonomi Okuryazarlığı Standartlarının Belirlenmesi ve Öğretim Programlarındaki Yerinin İncelenmesi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

2. Dr. Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, gyildirim@pau.edu.tr

3. Prof. Dr., Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, cozturk@marmara.edu.tr



Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri/TÜRKİYE

Erciyes Journal of Education (EJE)

DOI: XXXXXXXX

SCREENED BY



Makale Geçmişi

Gönderim : 05.12.2017

Kabul : 22.12.2017

Yayınlanma : 28.12.2017

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Literacy is one of the most prevalent concepts of the 21st century education agenda. The meaning of the concept dealt with different concepts such as new literacies (Çakmak, 2013; Lankshear & Knobel, 2011), multiple literacies (Gençtürk & Karatekin, 2013), 21st century literacies (National Council of Teachers of English [NCTE], 2007) has deeply rooted and expanded especially since the last quarter of the 20th century. The concept of 'literacy' in the traditional sense includes basic reading and writing skills. But with the changes in the meaning and scope of the concept, literacy implies anymore the multifunctional literacy (Güneş, 1997). Multifunctional literacy means that people should have a comprehensive world view with the knowledge, skills, and values that they have in different fields, play a role in the progress of the society, demonstrate their self-realization and creativity, and investigate complex problems. This level of literacy also includes the acquisition of the necessary knowledge for social, political and economic life. As a result of these changes in the meaning of the concept, when financial and information literacy are added to the thirty-four literacy fields identified by Snaveley & Cooper (1997), today, at least thirty-six different types of literacy can be mentioned.

Economic literacy, like many other literacy fields, is a concept that emerges as a result of the change in the meaning of literacy. Economic literacy, defined as one of the literacies that 21st century students should have, is defined as "the ability to identify economic problems, alternatives, costs, and benefits; analyze the incentives at work in economic situations; examine the consequences of changes in economic conditions and public policies; collect and organize economic evidence; and weigh costs against benefits." (North Central Regional Educational Laboratory [NCREL], 2003, p. 19). In this context, economic literacy "involves knowing and applying fundamental economic ideas to make rational decisions about the use of limited resources" (Banaszak, 1987, p. 3). Although the money and financial dimension of the economy is an important issue always on the agenda of people because of the struggle to earn a living; as the members of the political-economic system, the conscious of citizens about the economy, their awareness of how the system is functioning and how much they reflect their consciousness on their behaviours and preferences are important in the same way. Despite this importance of the economic literacy, economics generally is an area that people avoid from it, see as incomprehensible thing and often associate it with money and finance. The economy, however, is concerned with decisions that people make every day to meet their needs as consumers, employees, employers and citizens (Schug, 1996). Therefore economy has become a necessary political competence of citizens in a strong democracy as well as a basic life skill (Oklahoma Department of Career and Technology Education, 2009).

Despite some empirical findings support that economic literacy is generally seen as a necessary area for people (Akhan, 2010; Harris Interactive Inc., 2005), research findings indicate that the level of economic literacy is generally at a low level throughout the world as in Turkey (Davies, 2006; Disney & Gathergood, 2012; Hansen, Salemi & Siegfried, 2002; Harris Interactive Inc., 2005; Kardash, 2006; SPK, 2012; Ülkemizde finansal okur yazarlık, 2011). But at the same time economics education has been organized for different educational stages with different program

approaches all over the world (Akhan, 2010, 2013; Doong, 2008; Eurydice, 2012, 2017; Otsu, 2008; Walstad & Watts, 1985; Yıldırım, 2016; Zhong & Lee, 2008). This review indicates that despite economic literacy is an important competency which people should reach, there is a big gap in current status for reaching to this goal. While formal economics teaching is one of the main tools to reach economically literate society, the review showed that there is no consensus about the target populations and program approaches for teaching economics and some dimensions are still controversial. In this context, there is need for new studies focusing on the general status of in Turkey and helping us to understand especially main stakeholders' views related to the topic.

Purpose

The aim of this study is to determine the views of economists, social studies education field experts, and social studies teachers regarding economic literacy and economics education.

Method

This study was conducted with descriptive survey model. The study group consists of experts in economics and social studies education, and of social studies teachers. Two lists and e-mail addresses of experts were reached with a web page search of universities. Then they were invited to the research by sending an information and invitation letter and questionnaires. Only experts who have doctoral title were invited to take the questionnaires. Because it is aimed to invite all experts, there is no sampling procedure. The teacher participants of the study are social studies teachers working in Istanbul. Social studies teacher participants were restricted with six counties of Istanbul as Kadıköy, Maltepe, Üsküdar, Beşiktaş, Bakırköy, and Küçükçekmece. After reaching school contact e-mails, information and invitation letter and questionnaire were sent to the schools. At the end of the process, a total of 116 experts and teachers participated to the study. 63 of them are economists, 39 of them are social studies education field experts, and 14 of them are social studies teachers. Experts came from 48 different universities in Turkey. 28.4% of the participants were women and 71.6% were men.

In the study, survey technique was used to collect the data. The data of this study were gathered with three questionnaires titled as "Demographic Information", "General Opinions on the Economic Literacy Citizenship Competencies" and "Opinions on the Design of the Economics Instruction Program". These tools were applied a part of a Delphi process in the scope of doctoral thesis. Questionnaires include 4 close-ended, one rank order scaling and one multiselect questions. The data obtained in this study are quantitative and descriptive. In the analysis of the data, frequency, percentage, and sum of ranking score analyzes were used.

Findings

Analysing of the data shows that 60.3% of the participants think that the economic literacy level of Turkish society is insufficient. No respondent gave the "completely sufficient" response to the question, and only 6.9% of the respondents reported as sufficient. 59.5% of the participants think that the economics education level reached by the society is insufficient. According to 11.2% of the participants it is totally inadequate. None of the respondents answered the question completely satisfactorily, while 12.1% answered satisfactorily. Totally, approximately 2/3 of the participants think that the education of the citizens about the economics is inadequate. The most preferred stage for economics education is the high school level with 96 frequencies and the most

frequently preferred stage after that is the middle school with 90 frequency records, then higher education, primary school and kindergarten, respectively. Only about 1/4 of respondents think that economics education should start in kindergarten level. A large proportion of participants (91.4%) think that economic literacy is necessary for all citizens. Only 4.3% of the respondents has negative view about the necessities of the economic literacy for all citizens. According to data, 65.2% of participants think that secondary education should be designed in accordance with the interdisciplinary approach. The same proportions (17,4%) of the rest participants stated that the programs should be structured according to the one disciplined or multidisciplinary approach. Accordingly, approximately 2/3 of the participants seem to prefer the interdisciplinary approach. In the ranking questions, participants were asked to rank the disciplines/ areas in terms of their offers to associate with economics in the interdisciplinary program model for middle schools. According to the results, participants recommend that economics especially should be associated with current developments with regard to the country and world agenda, geography, and politics.

Discussion & Conclusion

The results of the study indicate that according to participants, economic literacy level of Turkish society shows similar patterns with general acceptance for different countries (Davies, 2006; Disney & Gathergood, 2012; Hansen et al., 2002; Harris Interactive Inc., 2005; Kardash, 2006). Also it can be said that the evaluations of the masters and teachers correspond with the results of the survey studies and evaluations in Turkey about especially financial literacy (SPK, 2012, 2015; Ülkemizde finansal okur yazarlık, 2011). As in Akhan's (2010) and Harris Interactive Inc.'s (2005) study, in the current study the most of the participants see economic literacy as a necessary competence area for people. Participants chose high school as the most recommended education level for teaching economics to children. It is seen that this finding supports Farmer's claim (2005, cited in Staubs, 2007, p. 40). He argues that "the implementation of economics-based programs is a waste of time at the elementary level." However, many applied research show that children can learn economics with suitable methods and materials at early ages (Akhan, 2010; Kourilsky, 1977, 1987; Wehmeyer, 1980). So, the views including the economics education should start at least at high school level can be seen as the reflection of the technical thought about the topic. As a result of the research, it was found that about 2/3 of the participants thought that economics education in middle school should be designed according to the interdisciplinary approach. This result is in line with the current status in terms of Turkey. However, it can be said that it is consistent with the education at the same level in many European Union member countries (Eurydice, 2012, 2017) and the United States (Walstad & Watts, 1985).

GİRİŞ

Okuryazarlık 21. yüzyılın eğitim gündemini en çok meşgul eden kavramlarından birisidir. Yeni okuryazarlıklar (Çakmak, 2013; Lankshear & Knobel, 2011), çoklu okuryazarlıklar (Gençtürk & Karatekin, 2013), 21. yüzyıl okuryazarlıkları (National Council of Teachers of English [NCTE], 2007) gibi farklı niteliklemeyle ele alınan bu kavramın anlamı özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren köklü bir değişikliğe uğramış ve gittikçe genişlemiştir. Geleneksel anlamda okuryazarlık kavramı, temel okuma ve yazma becerisine atıfta bulunmaktadır. Örneğin bu kavramı ilk defa uluslararası gündeme taşıyan Unesco, 1951 yılında okuryazarı “günlük yaşamı ile ilgili basit ve kısa bir cümleyi anlayarak okuyup-yazabilen kişi” olarak tanımlamaktaydı (Güneş, 1997). Bu çerçevede kavram 1970'lere kadar özellikle işsizler, bağımlılar, mahkumlar gibi toplumun işlevsel olmayan kitleleri için yaygın eğitim kapsamında düzenlenen okuma yazma faaliyetlerini betimlemek için kullanılmıştır. O dönemde bu çabalar, gelişmekte olan ülkeler için vatandaşları ekonomik gelişme sürecinde üstlenilecek sorumluluklara hazırlamak anlamı taşıyordu. Bu süreçte, ne gelişmiş ülkeler ne de üçüncü dünya ülkeleri için okuryazarlık bir örgün eğitim ideali olarak tanımlanmamış, okuma ve yazmadaki işlevsel yeterlik, asıl öğrenme çıktısı olarak kabul edilmiştir (Lankshear & Knobel, 2011). 1970'lerden itibaren bu yaklaşım çeşitli faktörlerin etkisiyle değişmeye başlamıştır. Okuryazarlığın okuma yazma eyleminin ötesinde bir eleştirel bilinç ve özgürleşme meselesi olarak kavramsallaştırılması ve radikal eğitimin bu gelişmeye etkisi; okulların gerçek anlamda işlevsel okuryazar yetiştirememesi ve insanların yeniliklere ve ekonomik sistemin gerekliliklerine uyarlanmada başarısızlık yaşamaları, bu değişimin temel tetikleyicileri olmuştur. Kavramın kapsamında yaşanan bu değişim okuryazarlık ile ekonomik sistem arasında ilişki kurulmasını ve işlevsel okuryazarlık anlayışının ortaya çıkmasını sağlamıştır. 1980'lerde ve 90'larda, okuryazarlık bu kez okulların mesleki sorumluluğunun, okul faaliyetlerinin etkililiğinin ve niteliğinin temel göstergesi olarak kabul edilmiş, bu kapsamda sayısal ve sözel okuryazarlığı geliştirmek için program standartları ve buna bağlı bir test süreci başlamıştır. Bu süreçte ayrıca dil ve diğer sosyal bilim disiplinlerinden gelen sosyokültürel bakış açısı, metinlerin (metin ifadesi her türlü içerik olarak anlaşılabilir) okunmasına yeni bakış açıları sunarak eğitimde okuryazarlığın farklı şekillerde ele alınmasını sağlamıştır (Lankshear & Knobel, 2011). Güneş (1997)'in multifonksiyonel okuryazarlık olarak ifade ettiği bu ileri düzey okuryazarlık anlayışı, insanların farklı alanlarda sahip oldukları bilgi, beceri ve değerlerle kapsamlı bir dünya görüşüne sahip olmaları, toplumun ilerlemesinde rol oynamaları, bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri ve yaratıcılıklarını ortaya koymaları, derin değerlere sahip olmaları, karmaşık sorunları araştırmaya yönelmeleri gibi birçok özellik taşımaktadır. Bu okuryazarlık düzeyi aynı zamanda sosyal, politik ve ekonomik yaşam için gerekli bilgilerin edinilmesini içermektedir. Kavramın anlamında yaşanan tüm bu değişimler sonucunda, Snaveley & Cooper (1997)'in tespit ettiği otuz dört okuryazarlık alanına finansal ve bilgi okuryazarlıkları da eklendiğinde günümüzde en az otuz altı farklı okuryazarlık türünden söz edilmektedir.

Ekonomi okuryazarlığı, diğer birçok okuryazarlık alanı gibi, okuryazarlığın anlamında yaşanan değişimin sonucu olarak ortaya çıkmış bir kavram olarak değerlendirilebilir. 21. yüzyıl öğrencilerinin sahip olması gereken okuryazarlıklardan birisi olarak nitelenen ekonomi okuryazarlığı, “ekonomik problemleri, alternatif maliyet ve yararları tanımlama, ekonomik durumlarda işleyen güdüleri analiz etme, ekonomik koşullarda ve kamu politikalarındaki değişikliklerin sonuçlarını araştırma, ekonomik kanıtları toplama ve düzenleme ve faydaya karşı maliyeti hesap etme becerisi” olarak tanımlanmaktadır (NCREL, 2003, s. 20). Bu kapsamda ekonomi okuryazarlığı, “Sınırlı kaynakların kullanımı konusunda mantıklı kararlar alabilmek

için temel ekonomi teorilerini bilmeyi ve uygulamayı içermektedir” (Banaszak, 1987, s. 3). Ekonominin para ve kişisel finans boyutu, geçim derdi nedeniyle her zaman insanların gündeminde olan ve önem taşıyan bir konu olmakla birlikte vatandaşların, politik-ekonomik sistemin birer üyesi olarak ekonomi konusunda ne kadar bilinçli olduğu, sistemin işleyişi konusundaki farkındalıkları ve bunu tercih ve davranışlarına ne kadar ve nasıl yansıttıkları da aynı oranda önem taşımaktadır. Ekonomi okuryazarlığı bu konuda bütün vatandaşların temel düzeyde bir yetkinliğe sahip olması gerektiğini ifade etmektedir.

İnsanların içerisinde yaşadıkları toplumda sahip oldukları üretici, tüketici ve vatandaş rolleri, ekonomi konusunda belirli bir düzeyde bilgi, beceri ve anlayışı herkes için gerekli kılmaktadır. İnsanlar vatandaşlık statüleri nedeniyle, devletin çalışma ve sosyal güvenlik sisteminin bir tarafıdır. Bu konularından dolayı çeşitli sosyal ve ekonomik hak ve sorumluluklara sahiptirler. Bu anlayışa göre geçimini sağlayabilecek bir işe sahip olma, yeterli gelir kazanma, iş dünyasında ayrımcılığa maruz kalmama, işgücüne katılım için gerekli genel ve mesleki eğitime ulaşma, sosyal devlet imkanlarından yararlanma gibi bir dizi hak ve sorumluluk ile çalışma standartları, iş güvenliği gibi konular vatandaşların ekonomi ile temel bağlarını oluşturmaktadır (Kessler-Harris, 2003; Lewis, 2003; Woodiwiss, 2002). Ayrıca bir bireyin ekonomik tercihleri, üretim ve tüketim davranışları bir bütün olarak sistemi etkileyebilmektedir (Ellis, 2007). Bu bağlamda ekonomi okuryazarlığı, yaşadığımız dünyayı anlamayı kolaylaştırdığı, insanları daha rasyonel ve katılımcı olmaya yönelttiği ve ekonomi politikalarının sınırlarını ve potansiyelini anlamayı sağladığı için önemli bir role sahiptir (Gerek & Kurt, 2007). Ekonomi okuryazarlığının temel işlevlerinden bir diğeri, bu konudaki bilgi ve beceri gelişimini sağlayarak kişilere birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak, nitelikli insan ve nitelikli iş gücü oluşturmaktır (Akhan, 2013). Bu önemine rağmen ekonomi genel olarak insanların çekindikleri, anlaşılmas buldukları, çoğunlukla para ve finans konuları ile özdeşleştirdikleri bir alandır. Oysa ekonomi, insanların tüketiciler, çalışanlar, işverenler ve vatandaşlar olarak ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla her gün aldıkları kararlarla ilgilidir (Schug, 1996). Ekonominin insan yaşamına içkin bu yönü, ekonomi okuryazarlığını hem temel yaşam becerilerinden birisi (Oklahoma Department of Career and Technology Education, 2009) hem de güçlü bir demokraside vatandaşların politik yetkinliği için gerekli bir yeterlik alanı haline getirmektedir.

Ekonominin insan yaşamındaki rolü ve bu konuda belirli bir eğitim alınması gerektiği düşüncesi vatandaşlar tarafından da kabul edilmektedir. Örneğin Amerika Ulusal Ekonomi Eğitimi Konseyi (National Council on Economic Education-NCEE) ve Harris Interactive şirketi işbirliğiyle gerçekleştirilen (Harris Interactive Inc., 2005) bir araştırmaya katılan lise öğrencisi ve yetişkinlerin %90'ından fazlası ekonomiden iyi anlamayı değerli bir durum olarak görmektedirler. Akhan (2010)'ın çalışmasına göre de 132 7. sınıf öğrenci velisinden 121'i çocuklarının ekonomi eğitimi alması gerektiğini düşünmektedir. Bu örneklerden de anlaşıldığı gibi ekonomi, genel olarak gerekli bir yetkinlik alanı olarak kabul edilmesine rağmen hem bazı teoriler hem de araştırma sonuçları toplumların bu konudaki yetkinlik düzeyinin genel olarak düşük olduğuna işaret etmektedir. Örneğin ekonomik oy verme teorisi, daha başlangıçta vatandaşların ekonomi konusundaki bilgisinin yüzeysel olduğunu varsaymaktadır (Sezgin, 2007). 2012 yılından itibaren PISA değerlendirmelerinin bir boyutunu oluşturan finansal okuryazarlık araştırması ülkeler açısından toplu bir değerlendirme imkânı sunmaktadır. 2015 PISA (OECD, 2017) sonuçlarına göre, finansal okuryazarlık boyutunda veri toplanan ülkelerde öğrenim gören 15 yaşındaki gençlerin önemli bir kısmı finansal okuryazarlığın daha temel düzeyinde başarısızlık göstermektedirler. Davies (2006) batı ülkeleri açısından bir değerlendirme yaparak batı demokrasilerinde 16 yaş öncesi dönemde ekonomi eğitiminin henüz başarılamamış olduğunu dile getirmektedir. Disney & Gathergood (2012)'un araştırma sonuçları da bu görüşü desteklemektedir. Araştırmacılar, yaklaşık olarak 3.000 İngiliz katılımcıyla finansal okuryazarlık

ile tüketici kredilerini kullanma durumlarını inceledikleri araştırmalarında, katılımcıların çoğunun basit faizi hesaplayabilirken sadece yarısından biraz fazlasının bileşik faizi ve çok az kişinin kredi kartının asgari ödeme tutarını hesaplayabildiğini belirlemişlerdir. Hansen, Salemi & Siegfried (2002) ise benzer bir değerlendirmeyi Amerika halkı için dile getirmektedirler. Amerika'da gerçekleştirilen tarama çalışmalarının sonuçları da yazarların bu yöndeki yargılarını desteklemektedir. Örneğin NCEE ve Harris Interactive (Harris Interactive Inc., 2005) şirketinin 2005 yılında 3.512 yetişkin ve 2.242 9-12. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre yetişkinlerin %25'i ve öğrencilerin %60'ı ekonomi testinden başarısız olmuşlardır. Araştırma sonuçları ayrıca bu kademedeki ekonomi dersi alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre ekonomi ile daha yakından ilgilendiklerine işaret etmektedir. Kardash (2006), 2005 yılında Kansas'ta yapılan sosyal bilgiler değerlendirmesinde 6., 8. ve 11. sınıf öğrencilerinin genel olarak ekonomi konusunda düşük performansa sahip olduklarını; doğru yanıt oranı %60'ın üzerinde olan öğrencilerin ise ancak %50-60 oranındaki grubunun puan ortalamalarının 62-67 arasında sıralandığını ortaya koymuştur. Sermaye Piyasası Kurulu (SPK) Eski Başkanı Akgiray ise Türkiye için bir değerlendirme yaparak dünyanın büyük bir çoğunluğu gibi Türkiye halkının da büyük bir kesiminin finansal okuryazar olmadığını ve bu durumun bir çeşit cehalet olduğunu dile getirmektedir (Ülkemizde finansal okur yazarlık, 2011). Türkiye kapsamında yapılan araştırma sonuçları da bu değerlendirmeyi desteklemektedir. Türkiye için böyle bir veri sunan ve SPK yürütücülüğünde gerçekleştirilen 2015 Türkiye Finansal Okuryazarlık Araştırması (SPK, 2015)'nin sonuçlarına göre, araştırmaya katılanların %54'ü basit faiz işlemlerini yapabilirken ancak %32'si bileşik faiz hesaplamasını doğru yapabilmıştır. Bu konuda ilişkili bir veri sunan bir diğer çalışma Türkiye Tüketici Profili ve Bilinç Seviyesi Araştırması (TÜKÇEV, 2014)'dir. Vatandaşların tüketicilik davranış ve eğilimleriyle ilgili oldukça kapsamlı sonuçlar ortaya koyan çalışmanın en dikkat çekici sonuçlarından birisi alışveriş yapanların oranının %32,2 iken keyif için alışveriş yapanların oranının %67,8 olarak tespit edilmesidir. Yani katılımcıların neredeyse 2/3'ü keyif için alışveriş yapmaktadırlar.

Ekonomi eğitimi, bu konuda yaşanan sorunlara yönelik olarak bireylerin etkili ve katılımcı vatandaşlar olmaları için gerekli düşünme becerilerini geliştirmeyi ve onlara önemli ekonomik bilgileri kazandırmayı (Schug, 1985), böylece bireysel ve sosyal refahı sağlamayı amaçlamaktadır (Davies, 2006). Yukarıda da dile getirildiği gibi ekonomi konusunda eğitim alan öğrenciler ekonomi ile daha çok ilgilenmektedirler (Harris Interactive Inc., 2005). Bununla birlikte disiplinin kendisine özgü bir dile sahip olması ve oldukça teknik bir alan olarak kabul edilmesi nedeniyle bu konudaki eğitimin hangi yaşlarda sunulması ve programların nasıl tasarlanması gerektiği konusu hala tartışmalıdır ve dünyada özellikle programların tasarımı konusunda bir uygulama birliğinden söz edilemez. Fakat genel olarak tüm dünyada ekonomi öğretiminin yurttaşlık eğitiminin bir bileşeni olarak kabul edildiği söylenebilir (Doğanay, 2012; Kerr, 1999). Çoğu Avrupa ülkesinde ekonomi, ev ekonomisi, diğer derslerle bütünleştirilmiş ekonomi, girişimcilik, tüketici hakları ve davranışları ya da doğrudan ekonomi adıyla üniversite öncesi kademelerde yer bulmaktadır (Eurydice, 2012, 2017). Amerika'da ilk ve ortaokul kademesinde sosyal bilgiler altında bütünleştirilmiş şekilde, lise kademesinde ise ekonomi adı altında bir ders olarak yer almaktadır (Walstad & Watts, 1985). Tayvan'da ortaokul kademesinde Yurttaşlık ve Ahlak dersi kapsamında yer verilen disiplinlerden birisidir (Doong, 2008). Çin'de ortaöğretim kademesinde ayrı bir ders (Zhong & Lee, 2008) olarak programda yer alan ekonomi, Japonya'da Sosyal Bilgiler ile Ev Ekonomisi dersleri altında (Otsu, 2008) ele alınmaktadır. Bu örneklerde de görüldüğü gibi ekonomi öğretimi konusunda farklı kademelerde tek disiplinli, çok disiplinli ya da disiplinlerarası program tasarımları benimsenmekte ve eğitim farklı yaşlarda başlamaktadır. Türkiye'de ise ekonomi eğitiminin ilk ve ortaokul kademesinde özellikle sosyal bilgiler ve hayat bilgisi programları aracılığıyla disiplinlerarası bir şekilde (Akhan, 2010, 2013; Yıldırım, 2016);

ortaöğretim kademesinde bazı lise türleri için Ekonomi (MEB, 2009a) ve Girişimcilik (MEB, 2009b) seçmeli dersleri olarak tek disiplinli bir şekilde yer bulduğu söylenebilir.

Ekonominin küçük yaşlarda öğretilmeye başlanması gerektiğini savunanlara göre, insanlarda belirli dönemlerde kazanılan eğilimler kalıcı tutum ve davranışlar geliştirilmesini sağlamaktadır. Bu nedenle küçük yaşlardan itibaren ekonomi eğitimi almak, insanların daha iyi tüketici, üretici ve seçmenler olmalarını sağlayacaktır (Melendez, Beck & Fletcher, 2000). Buna karşın Farmer, ilkokulda ekonomi eğitiminin verilmesini zaman kaybı olarak nitelermekte ve öğrencilerin lisede iki üç dakikada öğrenebilecekleri bir konuyu ilkokulda vermenin gerekli olmadığını savunmaktadır (Farmer, 2005'ten akt. Staubs, 2007, s. 40). O'na göre lise kademesi bu eğitim için daha uygundur. Uygun içerik, yöntem ve materyallerle çocuklara anaokulu döneminden itibaren ekonomi konularının öğretilebileceğine ve çocukların ekonomi hakkında çeşitli yollarla bilgi edindiklerine işaret eden çalışmalara rağmen (Akhan, 2010; Bayhan, Yükselen & Kaysılı, 2007; Brophy & Alleman, 2002; Davison & Kilgore, 1971; Hansen, 1985; Kourilsky, 1977; Schug & Armento, 1985; Webley, 2005; Wehmeyer, 1980) öyle anlaşılıyor ki ekonominin kendine özgü terminolojisi, soyut düşünmeyi gerektirmesi, istatistik işlemlerin yoğunluğu gibi varsayımlarla bu görüş sınırlı da olsa varlığını korumaktadır.

Yukarıdaki incelemede görüldüğü gibi ekonominin hangi yaşlarda ve nasıl bir programla sunulacağı ülkeler arasında farklılıklar göstermektedir ve bu konudaki tartışmalar devam etmektedir. Türkiye'de yükseköğretim kademesi öncesinde ekonomi öğretimi konusunun hem araştırmacılar tarafından hem de politika geliştirenler tarafından iki binli yıllarla birlikte daha yoğun bir şekilde ele alındığı söylenebilir. Bu dönemde ekonomi ve ilgili konular, hem ilk ve ortaokul programlarında daha fazla vurgulanmaya başlamış hem de ortaöğretim kademesinde seçmeli dersler olarak yer bulmuştur. Bu nedenle alanın eğitimine çeşitli şekillerde yön vermesi beklenen uzman ve öğretmenlerin ekonomi okuryazarlığı ve eğitimi hakkındaki görüş ve eğilimlerinin belirlenmesi önemli ve gerekli görülmektedir. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler ve ekonomi alan uzmanları ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi okuryazarlığı ve eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Ekonomi ve sosyal bilgiler alan uzmanları ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin,

- Türk toplumunun ekonomi okuryazarlığı düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Toplumun ekonomi konusunda ulaştığı eğitim düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Ekonomi eğitime yer verilmesi gereken eğitim kademelerine yönelik görüşleri nelerdir?
- Ekonomi okuryazarlığının vatandaşlar için gerekliliği konusundaki görüşleri nelerdir?
- Ortaokul ekonomi öğretimi programının tasarımına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Disiplinlerarası program tasarımında ekonomi ile ilişkilendirilmesini önerdikleri disiplinler/ alanlar nelerdir?

YÖNTEM

Desen

Bu araştırma betimsel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Tarama modeli "Geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı" olarak tanımlanmaktadır ve "araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır" (Karasar, 2004, s. 77). Bu araştırma, ekonomi ve sosyal bilgiler alan uzmanlarının ile bu alanın öğretiminde önemli bir rolü olan sosyal bilgiler

öğretmenlerinin ekonomi okuryazarlığı ve eğitimine yönelik görüşlerini, var olduğu koşullar açısından betimlemeyi ve değerlendirmeyi amaçladığı için bu modele uygun olarak tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma gurubunu ekonomi alan uzmanları, sosyal bilgiler alan uzmanları ve sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya davet edilecek uzmanların tespit edilmesi için her bir üniversitenin ekonomi ve sosyal bilgiler eğitimi programlarının web sayfaları incelenmiş ve uzmanların listesine ve iletişim adreslerine ulaşılmıştır. İlgili programda en az doktora unvanına sahip olan uzmanlara araştırmaya katılımları için bir bilgilendirme ve davet mektubu ile anket gönderilmiştir. Bu kapsamda yaklaşık 900 ekonomi alan uzmanına, 302 sosyal bilgiler alan uzmanına davet gönderilmiştir. Alan uzmanlarının belirlenmesinde örneklem alınmamış, doktora unvanına sahip tüm uzmanlar araştırmaya davet edilmiştir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri ise İstanbul ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden oluşmaktadır. İstanbul ilinde yer alan ortaokulların listesine Milli Eğitim Bakanlığı'nın web adresinden ulaşılmış, Anadolu ve Avrupa yakasından üçer ilçe olmak üzere Kadıköy, Maltepe, Üsküdar, Beşiktaş, Bakırköy, Küçükçekmece ilçeleri örnekleme dahil edilmiştir. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerden veri toplayabilmek amacıyla İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmış, sonrasında bu ilçelerdeki okulların e-posta adresleri web sitelerinden elde edilmiş ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin yazısı, davet mektubu ve anket okulların e-posta adreslerine gönderilmiştir. Bu süreç sonunda araştırmaya toplam 116 ekonomi uzmanı, sosyal bilgiler alan uzmanı ve sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

10

Tablo 1'e göre katılımcıların 63'ü ekonomi alan uzmanı, 39'u sosyal bilgiler alan uzmanı ve 14'ü de sosyal bilgiler öğretmenidir. Uzmanlar 48 farklı üniversitede görev yapmaktadır. Katılımcıların %28,4'ü kadın, %71,6'sı ise erkektir. Cinsiyet açısından katılımcıların yaklaşık olarak 2/3'ünü erkeklerin oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların unvanlarına göre dağılımları incelendiğinde ise en büyük katılımcı grubunu %50,9 oranıyla yardımcı doçentlerin, ikinci olarak ise %18,1 oranı ile profesörlerin oluşturduğu görülmektedir. Mesleki kıdem açısından en büyük grubu ise %29,3 oranıyla 11-15 yıl arasında kıdeme sahip olanların, ikinci olarak ise %18,1 oranıyla 6-10 yıl kıdeme sahip olanların oluşturduğu söylenebilir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Uzman ve Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Branş	f	%
Ekonomi Alan Uzmanı	63	54,3
Sosyal Bilgiler Alan Uzmanı	39	33,6
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	14	12,1
Cinsiyet	f	%
Kadın	33	28,4
Erkek	83	71,6
Unvan	f	%
Prof. Dr.	21	18,1
Doç. Dr.	16	13,8
Yrd. Doç. Dr.	59	50,9
Öğr. Gör. Dr.	2	1,7
Arş. Gör. Dr.	4	3,4
Öğretmen	14	12,1

Yaş	f	%
21-25	2	1,7
26-30	4	3,4
31-35	22	19,0
36-40	31	26,7
41-45	21	18,1
46-50	18	15,5
51-55	8	6,9
56-60	2	1,7
61 ve üzeri	7	6,0
Bilinmeyen	1	0,9
Mesleki Kıdem	f	%
1-5 yıl	10	8,6
6-10 yıl	21	18,1
11-15 yıl	34	29,3
16-20 yıl	17	14,7
21-25 yıl	17	14,7
26 yıl ve üzeri	16	13,8
Bilinmeyen	1	0,9
Toplam	116	100

Veri Toplama Teknik ve Araçları

11

Bu çalışmada veri toplama tekniği olarak anket tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmanın verileri, ekonomi okuryazarlığı ve eğitimi ile ilgili görüşleri belirlemeye yönelik olarak geliştirilen ve Delphi turları sırasında uygulanan “Kişisel Bilgiler”, “Ekonomi Okuryazarı Vatandaş Yeterliklerine İlişkin Genel Görüşler” ve “Ekonomi Öğretimi Program Tasarımına İlişkin Görüşler” anketi olmak üzere üç araç ile toplanmıştır. Kişisel Bilgiler formu katılımcıların, branş, cinsiyet, unvan, yaş, mesleki kıdem, kurum bilgileri ile ilgili sorular içermektedir. Ekonomi Okuryazarı Vatandaş Yeterliklerine İlişkin Genel Görüşler anketi ise özgün halinde 9 soru içermekle birlikte bu çalışmada 4 kapalı uçlu soruya verilen yanıtlar değerlendirmeye alınmıştır. Bu sorular, katılımcıların ekonomi okuryazarlığı ve eğitimi ile ilgili toplumsal değerlendirmeler yapmalarını amaçlayan sorulardır. Üçüncü veri toplama aracı olarak kullanılan Ekonomi Öğretimi Program Tasarımına İlişkin Görüşler anketi ise 4. turda geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu ankette, katılımcılardan ekonomi öğretiminin programlarda nasıl tasarlanması ve hangi disiplinlerle ilişkilendirilmesi gerektiği konusundaki düşüncelerini belirlemeye yönelik 2 soru yer almaktadır. Disiplinlerarası yaklaşımda ekonomi eğitiminin ilişkilendirilmesi önerilen alanlar, çalışmanın 3. Delphi turu sonucunda belirlenmiş ve anket sorusu bu bulguya dayalı olarak düzenlenmiştir. Anket soruları farklı özellikleri belirlemeyi amaçlayan birbirinden bağımsız sorulardır ve seçenek yapıları farklılaşmaktadır.

Veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde öncelikle ilgili literatür taraması yapılmış ve ekonomi okuryazarlığı ve eğitimi ile ilgili tartışmalı olan ve paydaşların görüşlerini belirlemenin önemli olduğu düşünülen konular belirlenmiştir. Örneğin bazı kesimlerce ekonomi okuryazarlığı oldukça teknik bir alan olarak görülmekte ve herkesin bu yeterliğe sahip olmasına gerek olmadığı yönünde görüşler dile getirilmektedir. Uzman ve öğretmenlerin bu ve benzeri konulardaki görüşlerini belirlemek amacıyla genel özellikte sorular oluşturulmuştur. İçerik, dil ve biçimsel açıdan incelenmesi amacıyla anket dört alan uzmanının görüşüne sunulmuş, uzmanlardan gelen dönütler ışığında ankette bazı düzenlemelere gidilmiştir. Ankette yer alan

soruların her biri ayrı bir özelliği ölçtüğünden ve dolayısıyla bağımsız bir özellik gösterdiğinden, ayrıca sorularda farklı seçenek yapıları bulunduğundan istatistiki olarak bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmamıştır. Nitekim bu tür anketler için geçerlik ve güvenilirlik terminolojisinin uygun olmadığı belirtilmektedir (Erkuş, 2010, s. 74). İlk turda yazılı olarak uygulanan anketler, ikinci ve daha sonraki turlarda elektronik olarak düzenlenmiş ve uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya 1. tur, onay turu, 2. tur ve 4. turlarda yeni katılımcı dâhil olabilmektedir. Bu nedenle bu turlardaki Delphi anketlerinde ekonomi okuryazarlığına ve ekonomi eğitime ilişkin yukarıda tanıtılan anketler de sistemde tutulmuş ve yeni katılımcılardan bu soruları yanıtlamaları istenmiştir. Böylece araştırmaya katılan uzmanlar bu soruları farklı turlarda yanıtlayabilmişlerdir. Tüm katılımcıların demografik bilgilerini ve belirtilen sorulara verdikleri yanıtları içeren bir veri dosyası düzenlenmiş ve araştırmaya yeni uzmanlar katıldıkça güncellenmiştir. Bu çerçevede veriler 2013-2015 yılları arasında toplanmıştır. Veriler analiz edilirken araştırmaya herhangi bir aşamada katılmış olan her bir katılımcının sorulara verdiği ilk yanıtlar dikkate alınmış ve analize bir kez dâhil edilmiştir.

Bu araştırmada elde edilen veriler nicel ve betimsel özellik taşımaktadır. Elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde ve sıra sayıları toplam puan analizleri kullanılmıştır.

BULGULAR

12

Bu araştırmada altı araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgular her bir araştırma sorusu ile ilgili bir başlık altında aşağıda sunulmuştur.

Toplumun ekonomi okuryazarlığı düzeyine ilişkin görüşler

Katılımcıların ekonomi okuryazarlığı ve ekonomi eğitimi konusundaki genel görüş ve eğilimlerini belirlemek amacıyla ilk olarak toplumun ekonomi okuryazarlığı düzeyini nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtların analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Toplumun Ekonomi Okuryazarlığı Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Tümüyle yeterli		Yeterli		Kısmen yeterli		Yetersiz		Tümüyle yetersiz		Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Toplumumuzun ekonomi okuryazarlık düzeyini nasıl değerlendiriyorsunuz?	-	-	8	6,9	32	27,6	70	60,3	6	5,2	116

Tabloda da görüldüğü gibi araştırmaya katılan uzman ve öğretmenlerin %60,3'ü toplumumuzun ekonomi okuryazarlık düzeyini yetersiz görmektedir. Bu orana tümüyle yetersiz şeklinde yanıt verenlerin oranı da eklendiğinde katılımcıların yaklaşık 2/3'ünün toplumumuzun ekonomi okuryazarlığı düzeyini yetersiz olarak algıladığı anlaşılmaktadır. Bu soruya hiçbir katılımcı "tümüyle yeterli" yanıtını vermemişken katılımcıların sadece %6,9'u yeterli olduğu yönünde kanaat bildirmiştir.

Toplumun ekonomi konusunda ulaştığı eğitim düzeyine ilişkin görüşler

Katılımcılara ikinci olarak toplumumuzun ekonomi konusunda ulaştığı eğitim düzeyi hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtların analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların Toplumun Ekonomi Konusunda Aldığı Eğitim Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Tümüyle yeterli		Yeterli		Kısmen yeterli		Yetersiz		Tümüyle yetersiz		Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Genel olarak toplumumuzun ekonomi konusunda almış olduğu eğitim düzeyini nasıl değerlendiriyorsunuz?	-	-	14	12,1	20	17,2	69	59,5	13	11,2	116

Tablo 3'te de görüldüğü gibi, katılımcıların %59,5'i toplumun ekonomi konusunda aldığı eğitimi yetersiz, %11,2'si ise tümüyle yetersiz görmektedir. Hiçbir katılımcı bu soruya tümüyle yeterli şeklinde yanıt vermemişken %12,1'i ise yeterli yanıtını vermiştir. Buna göre katılımcıların yaklaşık 2/3'ü vatandaşların ekonomi konusunda aldığı eğitimi yetersiz görmektedir. Bu oran, toplumun ekonomi okuryazarlığı düzeyini yetersiz görenlerin oranıyla tutarlılık göstermektedir.

Ekonomi eğitimine yer verilmesi gereken eğitim kademelerine yönelik görüşler

Ekonomi okuryazarlığına ve eğitimine ilişkin genel görüşleri belirlemek amacıyla katılımcılara yöneltilen bir diğer soru ekonomi eğitimine hangi eğitim kademelerinde yer verilmesi gerektiğini belirlemeye yöneliktir. Katılımcılara "Anaokulu, İlkokul, Ortaokul, Lise, Yükseköğretim" seçenekleri sunularak ekonomi eğitiminin verilmesi gerektiğini düşündükleri kademeyi ya da kademeleri belirtmeleri istenmiştir. Birden fazla seçenek işaretleme imkânı sunularak, katılımcıların, ekonomi eğitiminin hangi kademededen itibaren verilmeye başlanması gerektiği ile ilgili görüşleri belirlenebilmiştir. Bu soruya verilen yanıtların analizi Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların Ekonomi Eğitimine Yer Verilmesi Gereken Eğitim Kademelerine İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımları

Sizce ekonomi eğitimine hangi eğitim düzey(ler)inde yer verilmelidir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)	Ekonomi Uzmanı	Sosyal Bilgiler Alan Uzmanı	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Toplam
	f	f	f	f
Anaokulu	9	19	3	31
İlkokul	23	33	9	65
Ortaokul	43	37	10	90
Ortaöğretim	51	35	10	96
Yükseköğretim	44	26	7	77

Katılımcılar bu soruya birden fazla seçenek işaretleyerek yanıt verebildikleri için her bir kategoriye tercih eden katılımcı sayısı farklılık göstermektedir. Tabloda görüldüğü gibi, ekonomi öğretimi için en çok tercih edilen kademe 96 frekans ile ortaöğretim kademesi, ondan sonraki en sık tercih edilen kademe de 90 frekans ile ortaokul kademesidir. Daha sonra sırasıyla yükseköğretim, ilkokul ve anaokulu gelmektedir. Katılımcıların yaklaşık 1/4'ü ekonomi eğitiminin anaokulunda başlaması gerektiğini düşünmektedirler. Katılımcıların bu konudaki eğilimleri branşları açısından daha ayrıntılı olarak incelendiğinde, ekonomi uzmanlarının bu eğitimin özellikle ortaokul, lise ve yükseköğretim kademelerinde verilmesi gerektiğini düşünürken sosyal bilgiler alan uzmanları ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise özellikle ortaokul, ortaöğretim ve ilkokul kademelerinde verilmesi gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca ekonomi eğitiminin anaokulundan itibaren gerçekleşmesi gerektiğini düşünen katılımcıların çoğunluğu sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanlardır. Bununla birlikte küçük bir ekonomi alan uzmanı grubu bu eğitimin anaokulundan itibaren başlaması gerektiğini düşünmektedir.

Ekonomi okuryazarlığının vatandaşlar için gerekliliği konusundaki görüşler

Katılımcılara, ekonomi okuryazarlığının vatandaşlar için gerekliliği konusundaki düşüncelerini belirlemek amacıyla bir soru yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtların analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur. Buna göre katılımcıların %91,4 gibi büyük bir oranının ekonomi okuryazarlığını vatandaşlar için gerekli gördüğü anlaşılmaktadır. Katılımcıların sadece %4,3'ü bu soruya hayır yanıtını vermişken aynı oranda katılımcı da bu konuda kararsız kaldığını belirtmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Ekonomi Okuryazarlığının Vatandaşlar İçin Gerekliliğine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Evet		Kararsızım		Hayır		Toplam
	f	%	f	%	f	%	
Size göre ekonomi okuryazarı olmak her vatandaş için gerekli midir?	106	91,4	5	4,3	5	4,3	116

Ortaokul ekonomi öğretimi programının tasarımına ilişkin görüşler

Katılımcılara ekonomi öğretiminin ortaokulda nasıl tasarlanması gerektiğine ilişkin görüşleri de sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtların analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların Ortaokul Ekonomi Öğretimi Programının Tasarımına İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Tek disiplinli yaklaşım		Çok disiplinli yaklaşım		Disiplinlerarası yaklaşım		Toplam
	f	%	f	%	f	%	
Sizce ortaokulda ekonomi öğretimi aşağıdaki yaklaşımlardan hangisine uygun olarak yapılandırılmalıdır?	8	17,4	8	17,4	30	65,2	46

Tabloya göre, katılımcıların %65,2'si ortaokulda ekonomi öğretiminin disiplinlerarası yaklaşıma göre tasarlanması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların %17,4'ü ise programların tek disiplinli program yaklaşımına göre, aynı orandaki bir diğer grup ise çok disiplinli yaklaşıma göre yapılandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna göre katılımcıların yaklaşık 2/3'lük bir oranının disiplinlerarası yaklaşımı tercih ettiği görülmektedir.

Ekonomi ile ilişkilendirilmesi önerilen disiplinler

Ortaokul kademesinde programların nasıl yapılandırılması gerektiği sorusuna disiplinlerarası yanıtını veren katılımcılardan disiplinlerarası yaklaşımda ekonomiyi en çok hangi disiplinlerle ilişkilendirmeyi önerdikleri sorulmuştur. Katılımcılara, araştırmanın 3. turu sonucunda belirlenmiş olan disiplinler verilerek bu disiplinlerden ekonomi ile en çok ilişkilendirilmesini önerdikleri disiplini 1'den başlayacak şekilde 9'a kadar sıralamaları istenmiştir. Bu şekilde her bir katılımcıya ait bir sıralamaya ve sonuçta bir sıralamalar matrisine ulaşılmıştır. Elde edilen bu sıralamaları daha anlamlı bir şekilde inceleyebilmek için, her bir disiplin/alanın kaçınıcı sırada kaç kez gösterildiğini belirlemek amacıyla Tablo 7'de sunulan sıra frekansları matrisi düzenlenmiştir (Turgut & Baykul, 1992). Turgut (1975'ten akt. Turgut & Baykul, 1992) bu şekilde oluşan bir sıralamadan, gerçek bir sıra oluşturulabileceğini, sıralamaya konu olan uyarıcıların sıralamadan aldıkları toplamın gerçek sıraya dair iyi birer kestirim aracı olabileceğini belirtmektedir. Bu çalışmada da her bir disipline verilen sıraların sayı değerleri toplamı bu kestirimin bir aracı olarak kullanılmıştır. Sıra sayılarının toplamı hesaplanırken ağırlıklandırma işlemi uygulanmış (Turgut & Baykul, 1992), 1. sırayı tercih edenlere 9 puan verilecek şekilde her disiplinin sıra sayıları toplamı hesaplanmıştır. Ağırlıklandırma nedeniyle, elde edilen yüksek sıra sayıları toplamı puanı genel olarak en çok tercih edilen sırayı göstermektedir.

Tablo 7. *Disiplinlerarası Program Tasarımını Tercih Eden Katılımcıların Programlarda Ekonomi ile İlişkilendirilmesini Önerdikleri Disiplinleri Tercihlerinin Sıra Frekansları Matrisi*

Disiplinler/ Alanlar	Disiplinleri sıralayan katılımcı sayıları (f)									Σ	Sıra sayıları toplamı
	1. sıra	2. sıra	3. sıra	4. sıra	5. sıra	6. sıra	7. sıra	8. sıra	9. sıra		
Ülke gündemi ile ilgili güncel gelişmeler	3	8	5	5	4	1	2	1	1	30	189
Dünya gündemi ile ilgili güncel gelişmeler	4	3	6	7	2	1	3	4	-	30	175
Coğrafya	6	2	6	3	3	3	2	4	1	30	172
Politika	4	6	2	3	4	4	2	5	-	30	168
Teknoloji	1	3	6	2	1	10	5	1	1	30	150
Matematik	6	2	1	4	4	1	1	6	5	30	145
İstatistik	5	3	-	2	5	1	1	4	9	30	130
Hukuk	1	3	1	2	3	4	7	3	6	30	116
Medya okuryazarlığı	-	-	3	2	4	5	7	2	7	30	105
Σ	30	30	30	30	30	30	30	30	30	270	

Yukarıda da değinildiği gibi bu puanlama sonunda en yüksek puanı alan konu/disiplin en çok ilişkilendirilen alanı göstermektedir. 30 katılımcının yanıt verdiği bu sorunun analizine göre ülke gündemi ile ilgili güncel gelişmeler, genel eğilim açısından en çok ilişkilendirilen alandır. İkinci sıradaki konu ise dünya gündemi ile ilişkiler olarak belirlenmiştir. Sonrasında sırayla coğrafya ve politika, uzmanlar tarafından disiplinlerarası program tasarımında en sık ilişkilendirilmesi önerilen alanları oluşturmaktadır. Buna göre katılımcılar, ekonominin özellikle güncel gelişme ve sorunlar çerçevesinde ve yerel ve küresel ölçekte bağlantılar kurularak işlenmesini önermektedirler. Matematik ve istatistik disiplinlerini 1. sırada gösteren sırasıyla 6 ve 5 katılımcı olmasına rağmen tersi yönde görüş bildiren katılımcı sayısının daha çok olması nedeniyle bu disiplinler sıralamada geride kalmıştır. Bununla birlikte sıralama verilerinden elde edilen verilerin sıra sayıları toplamı ile yargıya varmanın bazı sınırlıkları mevcuttur. Bu nedenle yapılan 9 sayılı sıralama 3 sraya indirgenerek incelendiğinde (her disiplinin ilk 3, ikinci 3 ve son 3. sırada sıralanma frekansı) ise bu kez sıralamanın ülke gündemi ile ilgili güncel gelişmeler, coğrafya, dünya gündemi ile ilgili güncel gelişmeler, politika, teknoloji, matematik, istatistik, hukuk ve medya okuryazarlığı olarak şekillendiği görülmektedir. Sıra sayıları toplamına göre oluşan sıralamada 2. sırada yer alan dünya gündemi ile ilgili güncel gelişmeler alanının adı geçen sıralamada 3. sırada yer alan coğrafya ile yer değiştirdiği görülmektedir. Sonuç olarak her iki alan da iki listede ilk üç sıralamada yer almaktadır. İkinci üç sıradaki disiplinlerin ise teknoloji, politika ve medya okuryazarlığı olduğu; son üç sırada (7, 8, ve 9. sıralar) en çok frekansa sahip alanların hukuk, medya okuryazarlığı ve istatistik olduğu görülmektedir. Frekanslarına göre yapılan incelemede son üç sıradaki alanların da sıra sayıları toplamına göre yapılan sıralamadaki gibi şekillendiği görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, ekonomi okuryazarlığı ve eğitimi konusunda ekonomi ve sosyal bilgiler eğitimi uzmanları ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, katılımcılar Türk toplumunun ekonomi okuryazarlığı düzeyini ve ekonomi konusunda aldığı eğitimi yetersiz görmektedirler. Bu araştırmada katılımcıların Türkiye toplumunun ekonomi okuryazarlığı ve eriştiği eğitim düzeyinin yetersiz olduğu yönündeki görüşleri, genel olarak hem farklı ülkeler için yapılan değerlendirmeler ve araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Davies, 2006; Disney & Gathergood, 2012; Hansen ve diğ., 2002; Harris Interactive Inc., 2005; Kardash, 2006, OECD, 2017) hem de Türkiye için yapılan değerlendirme ve araştırma sonuçlarıyla (SPK, 2012, 2015; TÜKÇEV, 2014; Ülkemizde finansal okur yazarlık, 2011) aynı yöndedir. Bununla birlikte bu araştırmada elde edilen bulguların, doğrudan toplumun ekonomi okuryazarlığını tespit eden görgül verilere değil alan uzmanları ve öğretmenlerin gözlemlerine dayalı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Türkiye’de doğrudan toplumun ekonomi okuryazarlığı düzeyini tespit etmeye yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır ve bu konudaki araştırmalar genellikle finansal okuryazarlık ya da yeterlikler üzerine odaklanmaktadır. Bu kapsamda OECD’nin finansal okuryazarlık ve eğitimi geliştirme stratejisi çerçevesinde üye ülkelerde tarama çalışmaları yapılmaktadır. Türkiye’de ilki 2012 yılında “Türkiye Finansal Yeterlilik Araştırması” (SPK, 2012) adıyla Dünya Bankası ve SPK ortak yürütücülüğünde; ikincisi ise “2015 Türkiye Finansal Okuryazarlık Araştırması” (SPK, 2015) adıyla SPK yürütücülüğünde gerçekleştirilen çalışmalarda konu finansal okuryazarlık çerçevesinde, daha sınırlı bir şekilde ele alınmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde bu çalışmaların sonuçları Türkiye’de finansal okuryazarlık oranında özellikle bazı açılardan sorunlar olduğunu; bu süreçlerde eğitimin önemli bir değişken olarak belirlediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılanların çok büyük bir kısmı ekonomi okuryazarlığını vatandaşlar için gerekli bir yeterlik alanı olarak görürken yaklaşık %9’luk bir kısmı ise bu konuda kararsız veya olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç, ekonominin sadece profesyoneller tarafından bilinmesi gerektiğini savunan teknik bakış açısının katılımcıların bir kısmı tarafından da savunulduğunu ortaya koymaktadır. Oysa hem dünya gündemindeki çalışmalar hem de Türkiye’deki çalışmalar, bu konudaki eğitimi topluma yaygınlaştırma konusunda daha yoğun bir eğilim göstermektedir. OECD’nin yukarıda değinilen çalışmaları kapsamında Türkiye 2014 yılında yayınladığı bir genelge (TC Başbakanlık, 2014) ile finansal eğitim konusunu üst düzeyde ele almış, finansal eğitimin geliştirilmesi için ulusal düzeyde eylem planları geliştirilmiştir (SPK, 2014). Bu planlarda finansal eğitim konusunda kapsamlı eğitim faaliyetlerinin yapılması hedeflenmiştir. Bu konuda çeşitli kurum ve kuruluşların çalışmaları devam etmektedir. Son dönemlerde özellikle içerisinde sivil toplum kuruluşlarının bulunduğu çalışmaların da yer aldığı faaliyetlerin gittikçe artan bir oranda gerçekleştirildiği görülmektedir. Örneğin Finansal Okuryazarlık Derneği (FODER)¹, finansal okuryazarlığın geliştirilmesi konusunda önemli çalışmalar yürütmektedir. Benzer şekilde Türkiye İş Bankası Müzesi de Finansal Okuryazarlık Eğitimi² adı altında bir program yürütmektedir. Tüm bu çalışmalar, konunun artık toplumun gündemine geldiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir ve bu konudaki yetkinliğe ulaşılmasına önemli bir katkı sunmaktadır. Bununla birlikte yukarıda da değinildiği gibi hem bu eğitimlerin hem de araştırmaların kapsamının çoğunlukla finansal okuryazarlık ile sınırlı olduğunu hatırlatmakta

¹ FODER’in çalışmalarına <http://www.fo-der.org/> adresinden ulaşılabilir.

² Türkiye İş Bankası Müzesi’nin programına <https://muze.isbank.com.tr/Sayfalar/finansal-okuryazarlik-egitimi.aspx> adresinden ulaşılabilir.

yarar görülmektedir. Konunun ekonomi okuryazarlığı açısından ele alınmasını ve projeksiyon geliştirilmesini sağlayacak, toplumun ekonomi okuryazarlığı konusundaki durumunu tespit etmeye yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır.

Araştırmaya katılan uzman ve öğretmenlere göre, ekonomi eğitiminin gerçekleştirilmesi konusunda en uygun kademe ortaöğretim, daha sonra ise ortaokul olarak kabul edilmektedir. Bunu sırasıyla yükseköğretim, ilkokul ve anaokulu takip etmektedir. Katılımcıların branşlarından bağımsız olarak ortaya çıkan genel sıralama, ülkemizde ekonomi eğitiminin daha geç yaşlarda verilmesi gerektiğine dair genel bir görüşün varlığını yansıtmaktadır. Daha önce de değinildiği gibi ekonominin hangi kademelerde öğretilmeye başlanmasının uygun olacağı konusunda bir tartışma mevcuttur. Oysa çocukların ekonomi ile ilgili kavramlar hakkında, çeşitli sorunları barındırmakla birlikte, kendilerine özgü düşünme şekilleri geliştirdikleri ve fikir sahibi olabildikleri (Bayhan ve diğ., 2007; Brophy & Alleman, 2002; Hansen, 1985; Webley, 2005); hem anaokulu hem de ilk ve ortaokul kademelerinde uygun yöntem ve materyallerle bu bilgilerin geliştirilebileceği dile getirilmektedir (Akhan, 2010; Kourilsky, 1977, 1987; Wehmeyer, 1980). Genel olarak hem ekonomi okuryazarlığının bütün vatandaşlar için gerekli olmadığı hem de ekonomi öğretiminin daha ileri yaşlarda verilmesi gerektiği konusundaki görüş ve eğilimler, yine ekonomiyi genel olarak matematikle ve üst düzey sayısal işlemlerle ilişkili olarak ele alan teknik bakış açısının varlığıyla açıklanabilir. Konu bu şekilde ele alındığında bu tür işlemlerin temel düzeyde kavranılabileceği ve gerçekleştirilebileceği en uygun düzeyin ortaöğretim olarak görülmesinin nedenleri anlaşılmaktadır. Ruben (2012), ekonominin, matematik ekseninde ele alıp değerlendirilmesinin disiplinin asıl probleminin gözden kaçırılmasına neden olduğuna şu sözlerle dikkat çekmektedir:

“İktisatla matematik arasındaki ilişki son zamanlarda en çok tartışılan konulardan biri. Öncelikle şunu vurgulamak gerekir: Yazında iktisatla matematik arasındaki sağlıklı ilişkiyi eleştirenler, iktisatta matematiksel yöntemler kullanılmasını eleştirmiyorlar. Buna kimsenin bir itirazı yok. İtiraz, matematiğin iktisadi olayları daha iyi açıklayabilmek için bir araç olmaktan çıkıp başlı başına bir amaca dönüşmesine. Karşı olunan, iktisadın matematiğin bir alt disiplini gibi ele alınması, iktisadın matematiğin içinde kaybolması.” (s. 6)

Araştırma sonucunda, katılımcıların yaklaşık 2/3'ünün ortaokulda ekonomi öğretiminin disiplinlerarası yaklaşıma göre tasarlanması gerektiğini düşündüğü ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Türkiye açısından mevcut durumla örtüşmektedir. Bununla birlikte birçok Avrupa Birliği üyesi ülke (Eurydice, 2012, 2017) ve Amerika Birleşik Devletleri'nde (Walstad & Watts, 1985) aynı kademede gerçekleştirilen eğitim ile tutarlı oluğu da söylenebilir. Ekonominin ayrı bir disiplin olarak ele alınması dünya çapında genel olarak ortaöğretim kademesinde gerçekleşmektedir (Walstad & Watts, 1985; Zhong & Lee, 2008). Ekonomi öğretiminin ortaokulda disiplinler arası yaklaşıma uygun olarak tasarlanması gerektiğini düşünen katılımcılar, ekonominin programlarda en çok ülke gündemi ile ilgili güncel gelişmeler, dünya gündemi ile ilgili güncel gelişmeler, coğrafya ve politika konularıyla ilişkilendirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu çerçevede örneğin tarih, ekonomi okuyarları vatandaş yeterliğini destekleyen bir alan olarak görülürken, disiplinlerarası bağlantılarda üzerinde uzlaşamayan alanlardan birisidir. Ekonomi öğretimiyle hem ülke içerisindeki hem de dünyadaki güncel gelişmelerle ilişkilendirmenin ilk sıralarda kabul edildiği düşünüldüğünde, ekonomi içeriğinin tarihsel gelişmeler yerine bugüne odaklanması gerektiği yönünde genel bir görüşün varlığını ortaya koymaktadır. Yeterlikler çerçevesinde de ekonomi tarihi bölümünde hiçbir maddenin üzerinde uzlaşamamış olması, bu konudaki görüşü desteklemektedir. Güncel gelişmelerle birlikte politikanın da ilk sıralarda yer

alması, ekonomi okuryazarlığının politik bir yetkinlik olarak kabul edildiği şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırma bazı sınırlılıklara sahiptir. Öncelikle bu çalışmada sunulan bulgular, Delphi araştırmasının yürütüldüğü bir doktora tezinden üretilmiş olup süreçte veri toplama aşamaları temelde Delphi tekniğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle bazı hususlar daha kapsamlı olan araştırmanın bazı sınırlamalarına tabi olmuştur. Bu sınırlılıklardan birisi katılımcı sayısı konusundadır. Delphi çalışmaları için önerilen katılımcı sayısının sınırlı olması nedeniyle bir evren-örneklem temsili aranmamış, araştırmaya gönüllü olarak katılan grupla belirli bir içerik geliştirilmeye çalışılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendi e-posta adreslerine doğrudan ulaşılabilmesi nedeniyle ve ulaşılan öğretmenlerin de araştırmaya katılıma gönüllü olmaları nedeniyle öğretmen sayısı diğer iki gruba göre sınırlı olmuştur. Fakat mevcut durumda ulaşılan katılımcı sayısı önerilen sayıları oldukça aştığı için bu durum bir sorun oluşturmamıştır. Ayrıca bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan anketler Delphi turları sırasında uygulanan anketlerin bir bölümünü oluşturmaktadır. İçerik ve amaç farklı olduğu için bu anketlerden elde edilen bulguların ayrı bir şekilde sunulması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın yöntemiyle ilgili yaşanan bir diğer sınırlılık ise ortaokullar için ekonominin ilişkilendirilerek öğretilmesi önerilen disiplin ya da alanların tespiti konusunda izlenen analiz süreciyle ilgilidir. Daha önce değinildiği gibi sıralama yargısına dayalı olarak tespit edilen bu sıralamalar bazı sınırlılıklara sahiptir. Bu sınırlılıklar ölçeğin bir sıfır noktasının bulunmaması, birimin anlamlı olmaması ve sadece incelenen sayıdaki uyarıcıya göre yorumlanabilmesi olarak sıralanmaktadır. Bu sınırlılıkları azaltmak için farklı ölçekleme yöntemleri uygulanabilmekle birlikte (Turgut & Baykul, 1992) bu araştırmanın amacı ve kapsamının böyle bir analizi gerektirmediği düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, ekonomi eğitiminde özellikle hem disiplin uzmanları olarak ekonomistleri, eğitim alan uzmanları olarak sosyal bilgiler eğitimcilerini ve ortaokul kademesinde doğrudan bu alanın eğitimini gerçekleştiren öğretmenlerin ekonomi eğitimiyle ilgili görüşlerini ve program önerilerini belirleyerek alanın gelişmesine katkı sunmaya çalışmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde özellikle bazı ekonomi alan uzmanları ekonomi okuryazarlığı kavramından haberdar olmadıklarını belirtip bu çalışmanın vatandaşlık için önemine vurgu yapmışlardır. Toplamda 63 ekonomi alan uzmanına ulaşan araştırmanın, alanın eğitimi ve programların geliştirilmesi konusundaki araştırmalara ve farklı uzmanların işbirliğiyle gerçekleştirilecek çalışmalara katkı sunması umulmaktadır.

Bu araştırma, ekonomi eğitimi konusunda paydaş olarak kabul edilen ekonomi alan uzmanları, sosyal bilgiler alan uzmanları ve sosyal bilgiler öğretmenleri ile yürütülmüştür. Bu üç paydaş grubunun alanın eğitimiyle ilgili görüşlerini belirlemek önemli olmakla birlikte bu alanın eğitimi konusunda farklı eğitim kademelerinden katılımcılar, örneğin lise kademesinde bu dersi yürüten öğretmenler ile ya da farklı disiplinlerdeki alan uzmanlarıyla benzer çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları ekonomi okuryazarlığı ve eğitimi ile ilgili genel görüşleri belirlemeyi amaçladığından genel görüşlere odaklanan sorular içermiştir. Farklı paydaşların görüşleri daha geniş kapsamlı veri toplama araçlarıyla incelenebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akhan, N. E. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler öğrencilerinde ekonomi okuryazarlığının durumu ve geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akhan, N. E. (2013). Ekonomi okuryazarlığı. E. Gençtürk & K. Karatekin (Ed.). *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar* (s. 77-112). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Banaszak, R. A. (1987). *The nature of economic literacy*. Eric Digest no: 41.
- Bayhan, P.; Yükselen, A. & Kaysılı, B. K. (2007). Çocukların ekonomiyle ilgili kavramlara yönelik algılarının yaşlara göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32 (143), 3-12.
- Brophy, J. & Alleman, J. (2002). Primary-grade students' knowledge and thinking about the economics of meeting families' shelter needs. *American Educational Research Journal*, 39 (2), 423-468.
- Çakmak, E. (2013). Kil tablettten tablet bilgisayara okuryazarlık. E. Gençtürk & K. Karatekin (Ed.). *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar* (s. 1-19). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Davies, P. (2006). Educating citizens for changing economies. *Journal of Curriculum Studies*, 38 (1), 15-30.
- Davison, D. G. & Kilgore, J. H. (1971). A model for evaluating the effectiveness of economic education in primary grades. *The Journal of Economic Education*, 3 (1), 17-25.
- Disney, R. & Gathergood, J. (2012). *Financial literacy and consumer credit portfolios* (Working Paper 12/06). Nottingham: Centre for Finance and Credit Markets.
- Doğanay, A. (2012). A curriculum framework for active democratic citizenship education. M. Print & D. Lange (Ed.). *Schools, curriculum and civic education for building democratic citizens*, (s. 19-40). Netherlands: Sense Publishers.
- Doong, S. (2008). Taiwan's new citizenship curriculum: Changes and challenges. David L. Grossman, Wing On Lee, Kerry J. Kennedy (Eds). *Citizenship curriculum in Asia and the Pacific* (s. 43-60). Hong Kong: Springer Publications. e-ISBN: 978-1-4020-8745-5.
- Ellis, A. K. (2007). *Teaching & learning elementary social studies* (Eighth Edition). Boston: Pearson Publications.
- Erkuş, A. (2010). Psikometrik terimlerin Türkçe karşılıklarının anlamları ile yapılan işlemlerin uyumsuzluğu. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1 (2), 72-77.
- Eurydice. (2012). *Aوروبا'da okullarda temel yeterlikler geliştirme: Politik fırsatlar ve zorluklar* (EACEA P9 Eurydice). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice. (2017). *Citizenship education at school in Europe – 2017* (Eurydice Raporu). Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/536166.
- Gençtürk, E. & Karatekin, K. (Ed.) (2013). *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gerek, S. & Kurt, A. A. (2007). Ekonomi okuryazarlığı: Çevrimiçi ortamın uygulamada yaratacağı değer. *7th International Educational Technology Conference, 03-05 May 2007, Bildiri Kitabı*, 919-923.
- Güneş, F. (1997). Okur-yazarlık kavramı ve düzeyleri. *A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 499-507.
- Hansen, H. S. (1985). The economics of early childhood education in Minnesota. *The Journal of Economic Education*, 16 (3), 219-224.

- Hansen, W. L.; Salemi, M. S. & Siegfried, J. J. (2002). Use it or lose it: Teaching literacy in the economics principles course. *The American Economic Review*, 92 (2), 463-472.
- Harris Interactive Inc. (2005). *What American teens & adults know about economics* (NCEE Raporu). 19.10.2015 tarihinde http://www.councilforeconed.org/cel/WhatAmericansKnowAboutEconomics_042605-3.pdf adresinden alınmıştır.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kardash, N. (2006). *Analysis of economic knowledge among Kansas school children as demonstrated on the 2005 Kansas social studies assessment* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Kansas, Faculty of the Graduate School, Kansas.
- Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum: An international review. *The School Field*, X (3-4), 5-32.
- Kessler-Harris, A. (2003). In pursuit of economic citizenship. *Social Politics*, 10 (2), 157-175.
- Kourilsky, M. (1977). The kinder-economy: A case study of kindergarten pupils' acquisition of economic concepts. *The Elementary School Journal*, 77 (3), 182-191.
- Kourilsky, M. L. (1987). Childrens' learning od economics: The imperatives and the hurdles. *Theory Into Practice*, XXVI (3), 198-205.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2011). *New literacies*. (Third Ed.). England: Open University Press.
- Lewis, J. (2003). Economic citizenship: A comment. *Social Politics*, 10 (2), 176-185.
- MEB. (2009a). *Ortaöğretim ekonomi dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2009b). *Ortaöğretim girişimcilik dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Melendez, W. R., Beck, V. & Fletcher, M. (2000). *Teaching social studies in early education*. United States of America: Thomson Learning.
- NCREL. (2003). *Engauge 21st century skills: Literacy in the digital age*. 22.11.2013 tarihinde <http://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf> adresinden alınmıştır.
- NCTE. (2007). *21st-century literacies: A policy research brief* (NCTE Raporu). 04.12.2017 tarihinde <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Positions/Chron1107ResearchBrief.pdf> adresinden alınmıştır.
- OECD. (2005). *Improving financial literacy: Analysis of issues and policies*. Fransa: OECD Publications.
- OECD. (2017). *Pisa 2015 results (volume iv): Students' financial literacy*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270282-en>.
- Oklahoma Department of Career and Technology Education. (2009). *Life skills: Financial literacy skills teacher edition*. Oklahoma: Oklahoma Department of Career and Technology Education.
- Otsu, K. (2008). Citizenship education curriculum in Japan. David L. Grossman, Wing On Lee, Kerry J. Kennedy (Ed). *Citizenship curriculum in Asia and the Pacific* (s. 75-94). Hong Kong: Springer Publications. e-ISBN 978-1-4020-8745-5.
- Ruben, E. (2012). *İktisat öğretimi üzerine bir yazın taraması* (Türkiye Ekonomi Kurumu Tartışma Metni 2012/50). 23.11.2013 tarihinde <http://www.tek.org.tr> adresinden alınmıştır.
- Schug, M. C. & Armento, B. J. (1985). Teaching economics to children. Mark C. Schug (Ed.). *Economics in the school curriculum k-12* (s. 33-43). Washington: The Joint Council on Economic Education ve The National Education Association Publications.
- Schug, M. C. (1985). Introduction. Mark C. Schug (Ed.), *Economics in the school curriculum k-12* (s. 6-7). Washington: The Joint Council on Economic Education ve The National Education Association Publications.

- Schug, M. C. (1996). Teaching economic reasoning to children. *Children's Social and Economic Education*, 1 (1), 79-88.
- Sezgin, Ş. (2007). Ekonomik oy verme teorisi: Türkiye örneği (1998-2003). *Amme İdaresi Dergisi*, 40 (2), 21-38.
- Snavely, L. & Cooper, N. (1997). The information literacy debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 23 (1), 9-14.
- SPK. (2012). "Türkiye finansal yeterlilik araştırması" sonuç raporu hazırlandı (Duyuru Metni). 10.06.2014 tarihinde <http://www.spk.gov.tr/duyurugoster.aspx?aid=20121116&subid=0&ct=f> adresinden alınmıştır.
- SPK. (2014). *Finansal erişim, finansal eğitim, finansal tüketicinin korunması stratejisi ve eylem planları*. Ankara. 08.11.2015 tarihinde <http://www.spk.gov.tr/displayfile.aspx?action=displayfile&pageid=1076&ext=pdf> adresinden alınmıştır.
- SPK. (2015). *2015 yılı ikinci Türkiye finansal okuryazarlık araştırması tamamlandı* (Duyuru Metni). 08.11.2015 tarihinde <http://www.spk.gov.tr/duyurugoster.aspx?aid=20151005&subid=0&ct=f> adresinden alınmıştır.
- Staubs, M. O. (2007). *Economics education: Attitudes and practices of elementary and middle grade teacher candidates* (Yayımlanmamış doktora tezi). Department of Elementary Education in the Graduate School of The University of Alabama, Alabama.
- TC Başbakanlık. (2014). Finansal erişim, finansal eğitim, finansal tüketicinin korunması stratejisi ve eylem planları konulu genelge (2014/10). *Resmi Gazete*, 29021, 5 Haziran 2014.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- TÜKÇEV. (2014). *Türkiye tüketici profili ve bilinç seviyesi araştırması*. Ankara: Elma Teknik Basım Matbaacılık.
- Ülkemizde finansal okur yazarlık epey düşük. 19.06.2011 tarihinde <http://ekonomi.milliyet.com.tr/akgiray-ulkemizde-finansal-okur-yazarlik-epey-dusuk/ekonomi/ekonomidetay/17.03.2011/1365633/default.htm> adresinden alınmıştır.
- Walstad, W. & Watts, M. (1985). The current status of economics in the k-12 curriculum. Mark C. Schug (Ed.), *Economics in the school curriculum k-12* (s. 8-20). Washington: The Joint Council on Economic Education ve The National Education Association Publications.
- Webley, P. (2005). Children's understanding of economics. M. Barrett and E Buchanan-Barrow (Eds). *Children's understanding of society* (s. 43-67). Hove: Psychology Press.
- Wehmeyer, M. M. (1980). *A kindergarten economics project* (ERIC Raporu: ED238751). 08.11.2015 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED238751.pdf> adresinden alınmıştır.
- Woodiwiss, A. (2002). Economic citizenship: Variations and the threat of globalisation. Engin F. Isin & Bryan Turner (Ed.), *Handbook of citizenship studies* (s. 53-68). Great Britain: Sage Publications.
- Yıldırım, G. (2016). *Vatandaşlık yeterlikleri bağlamında ortaokul ekonomi okuryazarlığı standartlarının belirlenmesi ve öğretim programlarındaki yerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Zhong, M. & Lee, W. O. (2008). Citizenship curriculum in China: A shifting discourse towards chinese democracy, law education and psychological health. David L. Grossman, Wing On Lee, Kerry J. Kennedy (Eds). *Citizenship curriculum in Asia and the Pacific* (s. 61-73). Hong Kong: Springer Publications. e-ISBN 978-1-4020-8745-5.

Important Physical Characteristics for Quality Teacher Education: The Delphi Study¹

Dürdane LAFCI-TOR²

Erciyes University Faculty of Education, Orcid ID: 0000-0003-2373-1247

ABSTRACT

Physical environment in higher education has been of interest since especially the beginning of the 21st century however very a few studies on this topic have been conducted for teacher education in Turkey. In this study, the main purposes were to identify the essential characteristics of physical environment to access quality teacher education and to discuss the importance and role of these physical characteristics for effective and efficient teacher education. A Delphi study with three phases was utilized as a research methodology. In the first phase of the study, data were obtained by one open ended question from 33 teacher candidates in three state and one private universities at Ankara and content analysis was used to analyze data. Then, the questionnaire developed according to the results of the first phase, was applied in two times in a one month interval. Data obtained by the second and the third phases of the study was analyzed by descriptive analysis and then, comparison between two applications was presented in the paper. As a result of the study, technology, ambient environment of the building and classrooms, the cleanliness of environment, the size of the classrooms, furniture and materials, spaces for social and academic activity were emerged as the most important physical characteristics. In discussion part, the importance and role of those places and physical characteristics for teacher education were discussed and presented.

Keywords: Delphi study, teacher education, physical environment



Erciyes University, Faculty
of Education,
Kayseri/TURKEY

*Erciyes Journal of
Education (EJE)*

DOI: XXXXXXXX

SCREENED BY



Article History

Received : 02.12.2017

Accepted : 27.12.2017

Published : 31.12.2017

Suggested Citation

Tor, D. (2017). Important physical characteristics for quality teacher education: The delphi study. *Erciyes Journal of Education*, 1(2), 23-33. DOI: XXXXXXXXXXXXXXXX

1. This study is presented at the International Association People Environment Studies (IAPS) Conference, 2012, Glasgow, UK.

2. Dr., Department of Educational Science, Curriculum and Instruction, durdanetor@erciyes.edu.tr, durdaneltor@gmail.com

INTRODUCTION

There is always an interest in teacher education. Teachers are the main supporters of an effective and qualified education. They carry a great deal of weight and responsibility of teaching in order to educate the future generation. The paramount question is: "how teacher education should be to fulfill all those responsibilities?" Answering this question is not easy because there are many factors influencing teacher education such as curriculum, quality instructors, quality institution, and so on. The physical environment is another factor, which is underrated until 21st century. Physical environment is one of the important factors which has role on students' emotion, success, motivation and socialization.

Many authors discussed and showed the role of the physical environment in broader manner. The physical environment is considered as the second teacher because it is effective to organize and promote pleasant relationship between people of different ages (Sanoff, Pasalar, & Hashas, 2001). Learning spaces determine the nature of interaction between students and students, students and instructors and so they determine educational results (Van Note Chism, 2006). According to Edward and Usher (2000), space is relational. That is, it is a product of social relations and at the same time, it produces social relations.

Additionally, physical environment also provides changes, promotes choices and activities, and enhances social, cognitive, and affective learning (Sanoff, Pasalar, & Hashas, 2001). Moreover, the space within the school shows the ideas, values, and attitudes, and cultures of the people who use it (Sanoff, Pasalar, & Hashas, 2001). Also as stated by Slattery, the space in which individuals place themselves or are placed affects their inner experiences. Therefore, existence and absence of space for a particular course and activity can influence experiences of teacher candidates. Besides, Zeichner (2008) indicated that "the emphasis of different settings in the education of teachers has reflected different visions of the role of the teacher and of the school in relation to the community which can be in tension with one another" (p. 263). In order for prospective teachers to be effective professionals and for teacher educators to motivate them with the notion of teaching profession, buildings where education takes place would create effect on development professional and/or occupational features of a teacher candidate.

Although the potential influence of the physical environment in higher education has been accepted by many scholars (Gee, 2006; Graetz & Goliber, 2002; Jameison, 2003; Jessop, Gubby, & Smith, 2011; Temple 2007, 2009, 2014), information on appropriate physical environment for teacher education is deficient. The education building should be suitable to the field of education. At the same time, the physical environment is defined to include all those aspects of the inanimate world that surround and may influence individuals and communities (Moore, 1987). Because there are many contents about it, it is essential to get information about which physical characteristics are priorities that should be taken into consideration. Hence, this study has attempted to contribute to the knowledge of which physical characteristics of educational settings are important for efficient and effective teacher education.

While faculties are founded and maintained, many professional people (engineers, architects, administrators and so on) are involved in the process; however their contributions are independent from each other or so rare. In this process, the name of any teacher candidate is not there. Because each participant has unique and different ideas and experiences, they should communicate with each other while considering the design of a faculty in order to establish a well-designed faculty building for teacher education. Therefore, teacher candidates as main

users of the building ought to provide their opinions and experiences which may be useful for construction and for any changes. Thus, the main purposes of this study are to understand teacher candidates' needs in terms of physical environment and to provide these to professionals about which physical characteristics of faculty building are important. Correspondingly, two main research questions were searched: (1) Which physical characteristics of faculty building are essential for quality teacher education? and (2) What are the roles of these characteristics for the continuing growth and development of teacher candidates?

METHOD

Data Collection Method

As a research methodology, a Delphi study was utilized in order to reach the answers to the research questions. Delphi is a method which enables structuring a group communication process so that the process is effective in allowing a group of individuals, as a whole, to deal with a problem. Linstone and Turoff defined Delphi process as "structured communication". For successful structured communication, "there is provided: some feedback of individual contributions of information and knowledge; some assessment of the group judgment or' view; some opportunity for individuals to revise views; and some degree of anonymity for the individual responses (2002, p.3).

The Delphi method have considerable advantages that make it useful: (1) Participants have chance to re-evaluate their own and others' answer after analysis of the group response (Clayton, 1997) and (2) They have opportunity to see other participants' perspective and so they can make comparison to clarify and change their views (Skulmoski, Hartman & Krahn, 2007). Because of these strengths, Delphi was chosen as an appropriate method to enable participants to elaborate the physical environment for teacher education more effectively.

Sampling

In this study, teacher candidates were selected through qualitative purposeful sampling which depends on the purpose of the study. Purposeful sampling focuses on selecting rich cases and key informants (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002). Maximum variation sampling method was applied in order to select informants. The reason behind the use of maximum variation sampling method was to gather different experiences and insights from students who use different education building. Therefore, the participants were selected from four different universities in capital city of Turkey, Ankara. Moreover, a group of informants are drawn from different departments such as Elementary Science Education, Elementary Mathematics Education, Elementary Education, Early Childhood Education, Chemistry Education and Physics Education. Consequently, 33 informants in the first, 31 informants in the second and 25 informants in the last phase joined the present study.

Data Collection Process

This study consisted of the following three phases. In the first phase of the Delphi Study, researcher prepared one open ended question to elaborate the Delphi topic. After taking opinions from four experts working in Faculty of Educational Sciences, the final question was "which physical characteristics of the education building should have for effective and efficient teacher education and why these characteristic are important? This question and demographic

information sheet was sent to each participant's e-mail address. 33 teacher candidates participated and sent back these to researchers' e-mail until the 4th of November, 2011. Participants provided around 10 physical characteristics. Then, the researcher analyzed the data and prepared survey questionnaire.

For the second phase of the Delphi, this survey questionnaire was sent to the participants to rate the importance of characteristics and rank of these named by the group in the first phase. The questionnaire sent to participants on the 27th of November and 31 participants sent it back until the 24th of December, 2011.

In the third phase of the Delphi, after analyzing data gathered from the second phase, the researcher presented the results (mean and rankings) within the questionnaire in order to elicit consensus and divergence on items generated in the second round. The final questionnaire was sent to participants on the 5th of January, 2012 and 25 participants sent it back until the 17th of February, 2012. Because consensus in their responses was reached in the second round, the study was finalized after the third phase.

Data Analysis

Consistent with the methodology, the first round of the study was analyzed via qualitative way. Content analysis was conducted and the most frequently physical factors constituted the questionnaire items. For the quantitative part of the study, frequency analysis, mean and rankings, were conducted for each item by the researcher via SPSS.

FINDINGS

Developing instrument: Results of the first phase

In this part, instrument development process was explained as the results of the first round of the study. Data gathered from participants were firstly categorized into the firstly 14 themes; technology, ambient environment, furniture and materials, classroom, library, science laboratory, art spaces, canteen, garden, cleanliness and orderliness, recreation room, study room, size and other spaces. These themes constructed the first and the main part of questionnaire. 14 themes could be divided in two; important places and physical attributes that these places should have. Therefore, places and technology among these themes made of the dimensions. These places were classroom, library, science laboratory, art spaces, canteen, garden, recreation room, study room and corridor. Consequently, 10 main dimensions constituted a first part of the questionnaire. Under each dimension, items were related to the topics mentioned for each place itself in the first phase and the other four physical attributes including ambient environment, furniture and materials, cleanliness and orderliness and size. In this point, the objective was to establish a set of items that were relatively homogeneous for each dimension, therefore, for example, there was an item related to ambient environment under each dimension. This part of the questionnaire included 97 items followed by a five-point Likert scale ranging from "very important" to "not important". Additionally, teacher candidates were asked to rank each item under each dimension in order of importance. That is, if there were 10 items in one dimension, 1 showed the most important item while 10 indicated the least important item.

In the second part of questionnaire, participants were asked to prioritize 10 main dimensions in terms of professional, academic and individual development, therefore the order of importance

of places were obtained according to for each development area. The third part was related to the other places which are mentioned by participants. These are conference hall, stationery and photocopy center, advisory center for their profession, office of each instructor, first-aid rooms for practice, student club rooms, large spacious corridors, meeting room used by both instructor and students, teaching materials laboratory, sports hall, theatre hall, exhibition room for teaching materials, room for watching educational films, practice school which is close to the faculty building, prayer room and adequate toilet. The participants were asked to rank the most important five places among these places. In the final part of the questionnaire, participants were asked to order the recourses in the library and also materials in bulletin board according to their importance.

Results of the second and the third phase of the study

In this part of the paper, mean and ranking of the most important physical characteristics were given in reference to Table 1. As shown in Table 1, mean scores are high ranging from 5 to 4.17. Among these dimensions, the mean of technology is higher than others. Also, items related to technology under other dimensions are among most important physical characteristics. It can be said that the difference between the first and the second questionnaire result is not high. This is the best exemplified with teacher candidates' ranking items under each dimension. Teacher candidates did not change their opinion about ranking related to library, science space, technology, canteen, recreation room, and corridor after the first questionnaire. When compared to the other rankings, the high differences were related to garden. For example, while the mean score of the item "attractive garden" increased from 4.58 to 4.78, sequence of this item went up to 3 from 6 in parallel with the mean results. Again the sequence of the item "sport activity spaces" decreased from 3 to 7 with a mean of 4.38 and 4.17, respectively.

Two items that were ranked last in dimensions were color and location. Color is the last ranking physical characteristic for seven places including classroom ($M=3,74$ and $3,39$), library ($M=3,80$ and $3,47$), art spaces ($M=3,64$ and $3,21$), science laboratory ($M=3,64$ and $3,22$), recreation room ($M=3,80$ and $3,34$), study room ($M=3,93$ and $3,26$), and corridor ($M=3,80$ and $3,43$). As it can be seen above, the mean scores of the second questionnaire are lower than the first one. As well as color, location is another physical characteristic which has moved behind other items for art spaces, science laboratory, study room, canteen, and recreation room. It is essential to state that there is no dimension where these two physical characteristics are top ranked.

Table 1

Mean and order of the important physical characteristics

Places and Important Physical Characteristics	Rank1	Rank2	M1	M2
Classroom				
Adequate number of classroom	1	1	4,83	4,86
Technology enhanced classroom	2	2	4,83	4,95
Practice classroom	3	3	4,80	4,69
Classroom ambience	4	6	4,74	4,39
Classroom size	5	4	4,61	4,52
Variety seating in the classroom	6	5	4,29	4,34

Table 1 (Continued)

Places and Important Physical Characteristics	Rank1	Rank2	M1	M2
Library				
Adequate resource	1	1	4,87	4,78
Individual study space	2	2	4,83	4,86
Technology enhanced library	3	3	4,87	4,78
Group study space	4	4	4,51	4,78
Library in the faculty building	5	5	4,70	4,65
Art Spaces				
Art classroom	1	1	4,41	4,39
Adequate material	2	2	4,61	4,52
Creative Drama classroom	3	4	4,38	4,45
Separate classroom for each art course	4	5	4,22	4,21
Space for different activities	5	3	4,61	4,52
Science Laboratory				
Adequate equipment	1	1	4,87	5
Appropriate conditions for experiment	2	2	4,83	4,86
Laboratory for each discipline	3	3	4,51	4,73
24 hour open laboratory	4	4	4,41	4,34
Laboratory ambiance	5	5	4,51	4,21
Technology				
Technology enhanced teaching spaces	1	1	4,96	4,95
Technology enhanced building	2	2	4,90	4,95
Computer laboratory	3	3	4,90	4,95
Canteen				
Canteen in the faculty building	1	1	4,83	4,86
Clean canteen	2	2	4,90	4,91
Large and spacious canteen	3	3	4,60	4,60
Recreation Room				
Comfortable furniture	1	1	4,74	4,86
Silence room	2	2	4,77	4,69
Variety resources such as newspaper	3	3	4,64	4,39
Garden				
Greenery garden	1	1	4,64	4,86
Seating places	2	2	4,83	4,82
Attractive garden	6	3	4,58	4,78
Sport activity space	3	7	4,38	4,17
Study Room				
Individual study space	1	1	4,90	5
Group study space	2	2	4,64	4,95
Appropriate furniture	4	3	4,83	4,95
Technology enhanced study room	3	4	4,87	4,86
Corridor				
Large and spacious corridor	1	1	4,58	4,78
Regularly updated bulletin board	2	2	4,61	4,78

Additionally, teacher candidates were asked to rank the places according to their contribution to teacher candidates' professional, academic and individual development. According to the results, library is the first important place to enhance these developments. Classroom and technology enhanced building are other important places for professional and academic development especially. To develop individuality, art spaces have a significant role according to participants. Canteen and corridor are the last two sequenced places for all of the fields.

Related to resources in the library, teacher candidates prioritize current resources, periodical resources, course textbook used in teacher education, thesis and articles of their instructors, primary and secondary course textbooks and encyclopedia and dictionary, respectively. About bulletin boards, teacher candidates want to see the following materials, respectively; topical and useful information, important news (such as appointments), announcement about university activities, announcement and information about projects, announcement about competitions and panel, students' product, motivational materials like picture and photography, artistic picture and photographs. Teacher candidates stated the other important places for them. These are conference hall, photocopy center and stationery, meeting room, room for watching educational films, exhibition room for teaching materials, practice school which is close to the faculty building.

DISCUSSION & CONCLUSION

The most important issue according to results is technology designed faculty building and the building in which every room is technologically equipped. As realized also by teacher candidates, developments in the computer and communication technologies open up new opportunities for learning design. There are lots of advantages of the Internet and technologies for education. They provide access and management of the information in productive and efficient ways. Therefore, graduates should be equipped with computer skills requirement in order to meet diverse skill demands of a technologically driven world (Quinton, 2006). Besides, while challenging all responsibilities, teachers should have mastery over multiple forms of information technology and know how to make effective use of technology in support of pedagogy and learning activities (Pellegrino & Altman, 1995). Therefore, it can be concluded that because of these reasons and with the classrooms of tomorrow having been effectively designed with technology, faculties should design their learning environment and experiences for preservice teachers so that they can understand the realities of 21st century classrooms and schools (Pellegrino & Altman, 1995).

About the classroom, classroom is still the main space according to teacher candidates differently than the literature. Milne (2006) identified a few trends after his 20 years of observation as a former director of Open University in Scotland and he concluded that (1) classrooms are not only form of learning space. As well as Milne, Oblinger (2006) defined the learning space patterns which are common in the 21st century: (1) space shaped by learning rather than by instruction, (2) socially catalytic space, (3) a shift from classrooms to learning complexes, (4) service philosophy, (5) technology integration, (6) experimentation and innovation, and (7) user involvement. The focus in two definitions, the new university environment is more than classroom to enhance social environment for not only for Education students but for all undergraduate students. In this study, participants' focus is the different function of the classroom. Dewey (1916) stressed the role of the classroom environment: "We

never educate directly, but indirectly by means of the environment” (as cited in Kosnik & Beck, 2009, p. 69). The classroom environment should be one that supports students learning (including personal growth generally), rather than undermining it. With respect to this aspect, teacher candidates’ suggestion was to design a classroom physical environment which enables teaching practice. For example, having classroom designed like the real school classroom is so meaningful that it creates a genuine atmosphere.

Library is another place in the faculty building which has multiple functions for undergraduate and graduate students, academicians and researchers. Main functions of the library can be counted as: (1) reaching resources (books, dictionaries, e-resources, and etc.) and booking them; (2) individual study (on homework, project, article and so on); (3) group study (on lesson, project, and etc.); (4) reading novel, newspapers and so on. When these functions are considered, library support is fundamental to ensure the success of any college or university teacher education program (Uhl, 2007). In line with these functions of the library, results showed the same necessities of teacher candidates; adequate number of resources, spaces for individual and group study, respectively. According to them having these is more significant than having a library. Therefore, it can be worthwhile to provide teacher candidates with spaces (library, recreation room, study room and etc.) which include resources and spaces for group and individual study. The other issue about library is technology mentioned by teacher candidates. There is plentiful literature supporting this idea. For example, King (2000) stated the new roles of library in education in his study by giving two exemplary cases (La Trobe university library and universities in Australia). Flexibility, technology enhanced library and space for different activities are common and essential characteristics of the future library.

30

The corridor is counted as among the important places. As stated by Popenici and Brew (2013), restrictions imposed by the building design and general arrangement of transitional areas and corridors enhanced or limited in students’ mind. Tor (2015), in her doctoral thesis, found that large and spacious corridors increase the interaction and communication among students, raise type of activity and enable students use the building out of class. As Alexander, Ishikawa, and Silverstein et al. (1977) proclaimed that if a building does not promote constant informal contact among its users, no social group survives. If students meet each other, they may share their experiences and a set of values. People with a shared way of life can form a community.

Interestingly color was the last important characteristics for each dimension according to teacher candidates unlike the literature review. This can be explained that the other physical characteristics are more vital than the color. In contrast; as stated by Walden (2009), there are many researches presenting that environments with color harmony can increase well-being and performance. Steiner stated that colors of spaces and objects do have real connections to a person’s moods and feelings (as cited in Walden, 2009). It can be considered to develop further studies on color from teacher candidates’ point of view via qualitative way. In the first part of the study, participants stated what they want but explanations and reasons behind these necessities were deficient so the other qualitative research methods like interview may be utilized to elaborate the issues.

As a conclusion, teaching profession is not just about transmitting knowledge. The responsibilities of teachers are uncountable and various. They are seen as artists, researchers, guides, facilitators, observers, clinicians, diagnosticians, and tacticians. Accordingly, the responsibility of a teacher candidate should not only be to study lesson and take a course, but

they should also be active, and socialize with peers, and instructors. They ought to join in any club related to their interest to develop their personality and knowledge. They should be able to conduct research, to participate any academic activity like seminars, panels, to study individually and as a peer group. Moreover, they can observe real classroom environment to increase the awareness of teaching profession. To do all these, teacher candidates should be intrinsically forced. Teacher education program and their instructor are not enough to force them, it is also important to design faculty building in order to motivate them intrinsically. The following citation is a good example explaining this; “physical space provides a context for school practices, but also shapes and it’s shaped by such practices” (Gordon & Lahelma, 1996, p.303). Different learning scenarios occur whether we, administrator and/or faculty, arrange the spaces or not. According to Van Note Chism (2006), when spaces are designed in line with learning, deeper and richer learning is encouraged. So, environments should be designed to activate experience, stimulate the senses, encourage information exchange, and provide opportunities for rehearsal, feedback, application, and transfer in order to support learning (Van Note Chism, 2006).

Implications for Further Research

This study was conducted in order to identify teacher candidates’ needs in terms of physical environment and to provide the most important places and physical attributes of an educational building. Each place prioritized by this research can be a focus of narrowed research in order to obtain more detailed information about its effect and role of students’ diverse needs. Moreover, in this study, undergraduates from different departments consisted of participants of this study. For further research, the role and importance of the specific place (i.e classroom or library) and the physical attributes might be searched for specially one department.

REFERENCES

- Alexander, C., Ishikawa, S., & Silverstein, M. (1977). *A pattern language*. Newyork, NY: Oxford University Press.
- Clayton, M. J. (1997). Delphi: a technique to harness expert opinion for critical decision-making tasks in education. *Educational Psychology, 17*(4), 373-386.
- Edwards, R., & Usher, R. (2000). *Globalisation & pedagogy: Space, place and identity*. Canada: Routledge.
- Gee, L. (2006). Human-centered design guidelines. In D. Oblinger (Ed.), *Learning spaces*. Washington: EDUCAUSE.
- Gordon, T. & Lahelma, E. (1996). School is like an Ant’s Nest: Spatiality and embodiment in schools. *Gender and Education, 8*(3), 301-310.
- Graetz, K. A., & Goliber, M. J. (2002). Designing collaborative learning places: Psychological foundations and new Frontiers. In N.V.N. Chism & J. Deborah (Eds.), *The importance of physical space in creating supportive learning environments: New directions in teaching and learning* (92, pp.13-22). Francisco: Jossey-Bass.
- Jamieson, P. (2003). Designing more effective on-campus teaching and learning spaces: a role for academic developers. *International Journal for Academic Development, 8*(1-2), 119-133.

- Jessop, T., Gubby, L., & Smith, A. (2011). Space frontiers for new pedagogies: a tale of constraints and possibilities. *Studies in Higher Education*, 37, 189–201. doi:10.1080/03075079.2010.503270
- King, H. (2000). The Academic library in the 21st Century - what need for physical space? *Iatul Proceedings*, 10. Retrieved from http://educate.lib.chalmers.se/IATUL/proceedcontents/qutpap/king_full.html
- Kosnik, C., & Beck, C. (2009). *Priorities in teacher education: The 7 key elements of preservice preparation*. Oxford: Routledge.
- Linstone, H. A., & Turoff, M. (Eds.). (2002). *The Delphi method: Techniques and applications*. Retrieved from <http://www.is.njit.edu/pubs/delphibook/index.html>
- Oblinger, D. (2006). Space as a change agent. In , D. Oblinger (Ed.), *Learning Spaces* (pp.12-15). Washington, DC: EDUCAUSE. Retrieved from <http://www.educause.edu/research-and-publications/books/learning-spaces>
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks. Sage.
- Milne, A. (2006). Designing blended learning space to the student experience. In D. Oblinger (Ed.), *Learning spaces*. Washington: EDUCAUSE.
- Moore, G. T. (1987). The physical environment and cognitive development in child-care center. In C. S. Weinstein, & T. G. David (Eds), *Spaces for children: the built environment and child development* (pp. 41-72). New York, NY: Plenum Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pellegrino, J. W., & Altman, J. E. (1995). Information technology and teacher preparation: Some critical issues and illustrative solutions. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 89-121.
- Popenici, S. & Brew, A. (2013). Reading walls on university corridors: transitional learning spaces in campus. In M. Vicars & T. McKenna (Eds.), *Discourse, power, and resistance* (pp. 145- 156). Rotterdam: Sense Publishers.
- Quinton, S. (2006). A brief critique on the future of learning: Assessing the potential for research. In M. Khine & D. Fisher (Eds.), *Contemporary approaches to research on learning environments: World views* (p. 543- 578). Singapore: World Scientific.
- Sanoff, H., Pasalar, C., & Hashas, M. (2001). *School building assessment methods*. Washington DC: National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Skulmoski, G. J., Hartman, F. T., & Krahn, J. (2007). The Delphi method for graduate research. *Journal of Information Technology Education*, 6(1), 1-21.
- Temple, P. (2007). *Learning spaces for the 21st century: A review of the literature*. Higher Education Academy, London. Retrieved from http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/Learning_spaces_v3.pdf
- Temple, P. (2009). From space to place: University performance and its built environment. *Higher Education Policy*, 22, 209–223. doi:10.1057/hep.2008.30
- Temple, P. (Ed.). (2014). *The physical university: Contours of space and place in higher Education*. London: Routledge.

- Tor, D. (2015). *Exploring physical environment as hidden curriculum in higher education: A grounded theory study* (Unpublished PhD thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Uhl, J. O. (2007). The curriculum materials center: Library support for a teacher education program. *Collection Building*, 26(2), 44-47.
- Van Note Chism, N. (2006). Challenging traditional assumptions and rethinking learning spaces. In D. Oblinger (Ed.), *Learning spaces* (pp.16-27). Washington: EDUCAUSE.
- Walden, R. (2009). The school of the Future: Conditions and Processes - Contributions of Architectural Psychology. In R. Walden (Ed.), *Schools for the future: Design proposals from Architectural Psychology* (p. 75-122). Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
- Zeichner, K. (2008). Introduction: Setting for teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing 13 contexts* (p. 263-268). New York: Routledge, Taylor & Frances and the Association of Teacher Educators.