

**International Journal of  
Düzce Educational Sciences  
(IJDES)**

*Uluslararası  
Düzce Eğitim Bilimleri  
Dergisi*

**YIL: 2024**

**CİLT: 2**

**SAYI: 2**

**Baş Editör / Editor-in-Chief**

Prof. Dr. Mustafa KOÇ (Düzce Üniversitesi)

**Editör Yardımcıları / Associate Editors**

Doç. Dr. Onur ER (Düzce Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Hakan SARITİKEN (Düzce Üniversitesi)

**Editörler Kurulu / Editorial Board**

Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ (Düzce Üniversitesi)

Prof. Dr. Engin ASLANARGUN (Düzce Üniversitesi)

Doç. Dr. Ender KAZAK (Düzce Üniversitesi)

Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER (Düzce Üniversitesi)

Doç. Dr. Şule AY (Düzce Üniversitesi)

Doç. Dr. Taner ATMACA (Düzce Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi H. Merve ERİŞ HASIRCI (Düzce Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Ufuk GÜVEN (Düzce Üniversitesi)

**Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi Alan Editörleri /**

**Mathematics and Science Education Field Editors**

Prof. Dr. Murat GENÇ (Düzce Üniversitesi)

Doç. Dr. Emine Nur ÜNVEREN BİLGİÇ (Düzce Üniversitesi)

**Özel Eğitim Alan Editörleri /**

**Special Education Field Editors**

Doç. Dr. Osman AKTAN (Düzce Üniversitesi)

**Sosyal Bilgiler Eğitimi Alan Editörleri /**

**Social Studies Education Field Editors**

Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN (Akdeniz Üniversitesi)

**Temel Eğitim Alan Editörleri /**

**Primary Education Field Editors**

Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN (Düzce Üniversitesi)

Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA (Düzce Üniversitesi)

Doç. Dr. Meryem ÇELİK (Düzce Üniversitesi)

**Türkçe Eğitimi Alan Editörleri /**

**Turkish Language Teaching Education Field Editors**

Doç. Dr. Elif Emine BALTA (Düzce Üniversitesi)

**Yabancı Diller Eğitimi Alan Editörleri /**

**Foreign Language Education Field Editors**

Dr. Öğr. Üyesi Ammar TEKİN (Düzce Üniversitesi)

**Dil Editörleri /  
Language Editors**

Arş. Gör. Ogün PEÇENEK (Düzce Üniversitesi)  
Arş. Gör. Dila Şahzen ÇELEBİ (Düzce Üniversitesi)

**Teknik Editör ve Dizgi Sorumlusu /  
Technical and Layout Editors**

Arş. Gör. Dr. Behlül Bilal SEZER (Düzce Üniversitesi)

**Danışma Kurulu /  
Advisory Board**

Prof. Dr. Tuncay AYAS (Sakarya Üniversitesi)  
Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU (Necmettin Erbakan Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet Barış HORZUM (Sakarya Üniversitesi)  
Prof. Dr. Fuat TANHAN (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)  
Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY (Düzce Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet KANDEMİR (Kırıkkale Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yasemin YAVUZER (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)  
Prof. Dr. Fevzi KARADEMİR (Düzce Üniversitesi)  
Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR (Düzce Üniversitesi)  
Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

**2(2) Sayısının Hakemleri / Reviewers of Issue 2(2)**

Doç. Dr. Ender KAZAK (Düzce Üniversitesi)  
Doç. Dr. Erol SÖZEN (Düzce Üniversitesi)  
Doç. Dr. Faruk POLATCAN (Fırat Üniversitesi)  
Doç. Dr. Osman AKTAN (Düzce Üniversitesi)  
Doç. Dr. Şükran CALP (Düzce Üniversitesi)  
Doç. Dr. Taner ATMACA (Düzce Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Emine ER (Kafkas Üniversitesi)  
Dr. Nazmi ŞEN (Balıkesir Üniversitesi)  
Dr. Behlül Bilal SEZER (Düzce Üniversitesi)

## *Editörden*

**Değerli Okuyucular,**

Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak eğitim bilimleri alanında yazılan makaleleri yayınlamak ve bu alanda çalışan bilim insanlarının çalışmalarını daha yaygın, daha tanınır ve daha ulaşılabilir hâle getirmek amacıyla “**Uluslararası Düzce Eğitim Bilimleri Dergisi**”ni çıkarmayı uygun gördük.

Dergimizin kurullarında yer alan bilim insanlarıyla istişare ederek dergimizin yayın ilkelerini belirledik. Bilimsel anlayıştan ve ilkelerden ödün vermeden uluslararası düzeyde başarı sağlamak en büyük dileğimiz ve hedefimizdir.

Bizleri bu yola çıkarken yalnız bırakmayan, yüreklendiren ve yazılarıyla dergimize katkıda bulunan değerli bilim insanlarına üniversitem adına teşekkür ediyor; dergimizin başarılı olmasını diliyorum.

*Prof. Dr. Mustafa KOÇ*

**CONTENTS / İÇİNDEKİLER**

**Review Articles / Derleme Makaleleri**

**Yasemin Yeşilbaş Özenç**

Basic concepts in economics of education

*Eğitim ekonomisinde temel kavramlar*

**103-116**

**Mehmet Topal**

Citizenship education with active learning methods

*Aktif öğrenme yöntemleriyle yurttaşlık eğitimi*

**117-126**

**Deniz Tanrıseven – Burak Can Korkmaz**

An investigation of education equality in Türkiye according to today's changing conditions

*Günümüzün değişen koşullarına göre Türkiye'de eğitim eşitliğinin incelenmesi*

**127-133**

**Research Articles / Araştırma Makaleleri**

**Yakup Oflar**

Metaphor perceptions of classroom teachers towards the concept of “economy”

*Sınıf öğretmenlerinin “ekonomi” kavramına yönelik metafor algıları*

**134-148**

**Şirin Kübra Yağmur – Şeyma Yıldız**

An analysis of the types of questions in textbooks used for teaching Turkish as a foreign language

*Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki soru türlerinin incelenmesi*

**149-162**

## Basic concepts in economics of education

Yasemin Yeşilbaş Özenç<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Adnan Menderes Üniversitesi; ORCID: [0000-0002-5590-4520](https://orcid.org/0000-0002-5590-4520)

### ARTICLE INFO

Article Type: Review article  
Received: 3.9.2024  
Accepted: 16.11.2024  
Publication: 31.12.2024  
Month/ year: 12/2024  
Citation: Yeşilbaş Özenç, Y. (2024). Basic concepts in economics of education. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 2(1), 103-116.

### ABSTRACT

The relationship between education and the economy is important for increasing the welfare of societies and ensuring sustainable development. The education-economy relationship is multifaceted and includes economic growth, job opportunities, and social development. The economics of education is a discipline that examines the economic dimensions of education. The economics of education investigates the individual and social returns of education investments, the effects of education on the labor market, and the efficiency of education expenditures. The aim of this study, which is qualitative research in the form of a literature review in a systematic review design, is to present the basic concepts related to the economics of education by compiling the studies in the literature. The research consists of two parts; in the "Relationship between Education and Economy" section, the concepts of human capital, employment, economic growth, and development are discussed, and then in the "Economics of Education" section, the concepts of supply and demand of education, cost of education, education expenditures and education financing are explained. This study, which provides a conceptual framework on the relationship between education and economy and the economics of education within the framework of the studies in the literature, is expected to guide and contribute to academics, researchers, and graduate students.

**Keywords:** Economics of education, economy, employment, education finance, development.

## Eğitim ekonomisinde temel kavramlar

### ÖZET

Eğitim ve ekonomi ilişkisi, toplumların refah düzeyini artırmak ve sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak açısından önemlidir. Eğitim-ekonomi ilişkisi çok yönlüdür ve ekonomik büyüme, iş fırsatları ve toplumsal gelişim gibi unsurları içermektedir. Eğitim ekonomisi ise eğitimin ekonomik boyutlarını inceleyen bir disiplindir. Eğitim ekonomisi, eğitim yatırımlarının bireysel ve toplumsal getirilerini, eğitimin iş gücü piyasasına etkilerini ve eğitim harcamalarının verimliliğini araştırmaktadır. Sistematik derleme deseninde literatür taraması türünde nitel bir araştırma olan bu çalışmanın amacı, eğitim ekonomisi ile ilgili temel kavramların alanyazındaki çalışmalardan derlenerek sunulmasıdır. Araştırma iki bölümden oluşmakta olup; "Eğitim ve Ekonomi İlişkisi" bölümünde, insan sermayesi, istihdam, ekonomik büyüme ve gelişme kavramları ele alınmış, ardından "Eğitim Ekonomisi" bölümünde eğitim arz ve talebi, eğitimin maliyeti, eğitim harcamaları ve eğitim finansmanı kavramları açıklanmıştır. Alanyazındaki çalışmalar çerçevesinde eğitim ve ekonomi ilişkisi ile eğitim ekonomisine ilişkin kavramsal bir çerçeve sunan bu çalışmanın, akademisyenlere, araştırmacılara ve lisansüstü öğrencilere yol gösterici olması ve katkı sağlaması beklenmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim ekonomisi, ekonomi, istihdam, eğitim finansmanı, kalkınma.

## Giriş

Eğitim ve ekonomi arasındaki ilişki, modern toplumların refah düzeyini artırmak ve sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak açısından büyük bir önem taşımaktadır. Eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirerek, onları iş gücü piyasasında daha rekabetçi hale getirmektedir. Bu durum, ekonomik büyüme ve kalkınmanın temel dinamiklerinden biridir. Başka bir deyişle, eğitim, bireylerin bilgi ve becerilerini artırarak ekonomik büyümeye katkıda bulunması, ekonomik kalkınmanın sürdürülebilirliğini sağlama açısından kritik bir rol oynamaktadır (Hanushek & Woessmann, 2020). Ekonomik kalkınmanın ve toplumsal refahın artmasında eğitimin rolü hem bireysel hem de toplumsal düzeyde ekonomik kazanımların sağlanmasıyla doğrudan bağlantılıdır. Bu bağlamda, eğitim ekonomisi, eğitimin ekonomik boyutlarını ve etkilerini inceleyen bir disiplin olarak önem kazanmaktadır (Psacharopoulos & Patrinos, 2004). Dolayısıyla, eğitim ekonomisi, eğitimin bireysel ve toplumsal düzeydeki ekonomik etkilerini anlamak ve analiz etmek için önemli bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitime yapılan yatırımların hem bireylerin yaşam kalitesini iyileştirmesi hem de toplumların ekonomik kalkınmasına katkıda bulunması, bu alanın önemini daha da artırmaktadır.

Bu araştırma, sistematik derleme deseninde literatür taraması türünde nitel bir araştırmadır. Bu araştırmanın amacı, eğitim ekonomisi ile ilgili temel kavramların alanyazındaki çalışmalardan derlenerek sunulmasıdır. Araştırma iki bölümden oluşmakta olup; "Eğitim ve Ekonomi İlişkisi" bölümünde, insan sermayesi, istihdam, ekonomik büyüme ve gelişme kavramları ele alınmış, ardından "Eğitim Ekonomisi" bölümünde eğitim arz ve talebi, eğitimin maliyeti, eğitim harcamaları ve eğitim finansmanı kavramları açıklanmıştır. Alanyazındaki çalışmalar çerçevesinde eğitim ve ekonomi ilişkisi ile eğitim ekonomisine ilişkin kavramsal bir çerçeve sunan bu çalışmanın, Eğitim Bilimleri alanında görev yapan akademisyenlere, araştırmacılara ve bu alanda öğrenim gören lisansüstü öğrencilere yol gösterici olması ve katkı sağlaması beklenmektedir. Bu çalışma, eğitim ekonomisi alanında çalışan akademisyenler, araştırmacılar ve öğrenciler için bir rehber niteliğinde olması açısından önemlidir.

## Eğitim ve Ekonomi ilişkisi

Eğitim ve ekonomi ilişkisinin ele alınmasında öncelikle bu iki kavramın tanımlanması önemlidir. *Eğitim*, insanın doğumundan başlayarak yaşam boyu devam eden, bilişsel, sosyal ve fiziksel büyüme dahil olmak üzere kişisel gelişime katkıda bulunan bir süreçtir (Jackson & Tap, 1998; Sofradžija vd., 2021). Eğitim aracılığıyla bireylerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerisine sahip, yaşam boyu öğrenen (Sharma & Ankit, 2023; Spector vd., 2014) ve topluma fayda sağlayan bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. *Ekonomi*; para, sanayi ve ticaretin organize edildiği, günlük yaşamın ve toplumsal işleyişin ayrılmaz bir parçası olan sistemdir (Khasanova & Yoqubova, 2023). Ekonomi; özne, psiko-sosyal faktörlere, geleneklere, göreneklere ve bütçe kısıtlamalarına dayalı olarak malların değerini değerlendiren bir bilim dalıdır (Bălăceanu & Barbat, 2013).

Eğitim ve ekonomi arasındaki ilişki, özellikle 20. yüzyılın ortalarından bu yana önemli bir araştırma odağı olmuştur. Eğitim-ekonomi ilişkisi çok yönlüdür ve ekonomik büyüme, iş fırsatları ve toplumsal gelişim gibi unsurları içermektedir. Eğitim kalitesi, özellikle de bilişsel beceriler ve temel okuryazarlık, ekonomik büyümede önemli bir faktördür. Daha yüksek eğitim kalitesi daha iyi ekonomik sonuçlara yol açmaktadır (Goczek vd., 2021; Hanushek & Woessmann, 2020). Ekonomik büyüme ve eğitimin sonuçları arasında karşılıklı bir ilişki vardır. İyi eğitilmiş bir iş gücünün sağlanması, ekonomik verimlilik ve büyüme için hayati önem taşırken, eğitim toplumsal gelişimde hayati bir rol oynamaktadır. Eğitim, sosyoekonomik kalkınma, üretkenliğin artırılması, teknolojik ilerlemeler ve çeşitli ekonomik sektörlerin geliştirilmesi için kritik bir araçtır. Daha yüksek eğitim seviyeleri; artan iş fırsatları ve Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYİH) büyümesi ile ilişkilidir (Kuwar, 2021; Pal, 2023). Bunun yanı sıra toplumsal gelişim başka bir deyişle kalkınma da eğitim çıktılarından etkilenmektedir. Kalkınmanın daha iyi eğitim çıktılarına yol açabildiği ve eğitimin iyileşmesinin ekonomik büyümeyi tetikleyebildiği dinamik bir ilişki söz konusudur. Bu çift yönlü etki hem teorik hem de ampirik çalışmalarda açıkça görülmektedir (Gupta vd., 2023; Yu, 2018). Kısacası eğitim ve ekonomi arasındaki ilişki çok yönlü olup birden fazla faktörden etkilenmektedir. Bu bağlamda eğitim ve ekonomi ilişkisinin incelenmesinde insan sermayesi, istihdam, ekonomik büyüme ve gelişme kavramlarının ele alınması önemlidir.



## ***İnsan sermayesi***

İnsan sermayesi ya da beşerî sermaye, bireylerin sahip olduğu bilgi, beceri, yetenek ve deneyimlerin toplamıdır ve ekonomik değer yaratma kapasitesini ifade etmektedir. Bu kavram, eğitim, sağlık, iş deneyimi ve diğer kişisel gelişim araçları aracılığıyla artırılabilen bir değer olarak kabul edilmektedir (Becker, 1994). Başka bir ifadeyle, insan sermayesi, örgün ve yaygın eğitim, öğretim, deneyim ve işgücü piyasasındaki hareketlilik yoluyla geliştirilen ve ekonomik büyümeye katkıda bulunan kazanılmış yetenekleri ifade etmektedir (Mincer, 1984). İnsan sermayesinde bireyler ve onların sahip olduğu beceriler “sermaye” olarak görülmektedir (Kiker, 1966). İnsan sermayesi, bireylerin ekonomik katkılarını artırarak hem kişisel hem de toplumsal refahı geliştirme potansiyeline sahiptir (Schultz, 1961).

Eğitim, bireyin ayrılmaz bir parçası haline gelen ve ekonomiye değer katan üretken hizmetlere katkıda bulunan bir yatırımdır (Kulić & Milačić, 2016; Riadynska, 2022; Schultz, 1960). Eğitim, bir ülkenin ekonomik büyümesi ve rekabet gücü için gerekli olan yüksek kaliteli insan sermayesini oluşturmaktadır (Riadynska, 2022). Eğitim yoluyla insan sermayesinin geliştirilmesi, özellikle gelişmekte olan ekonomilerde ekonomik büyüme üzerinde önemli etkilere sahiptir (Lenkei vd., 2018). İnsan sermayesinin geliştirilmesinde yenilikçi ve yaratıcı bir atmosfer yaratarak, bilimsel ve teknik ilerleme doğrultusunda bilginin sürekli güncellenmesi (Shengelia vd., 2021), bireylerin yaşam boyu öğrenme ve sürekli öğrenmeye teşvik edilmesi (Fayzullin & Fayzullin, 2022; Riadynska, 2022) önemlidir. Eğitim ve öğretim yatırımları, iş gücünün bilgi ve beceri düzeyini artırarak ekonomik büyümeyi (Affandi vd., 2018; Filiz, 2019; Saroj vd., 2023) ve kalkınmayı (Pelincsu, 2015) teşvik edebilir, verimliliği artırabilir (Romer, 1990).

## ***İstihdam***

İstihdam, bir çalışan ile işveren arasında, çalışanın ücret karşılığında iş yerinde belirli hizmetleri sağlayacağına dair bir anlaşmadır (Kulaš, 2016). İstihdam edilebilirlik, işgücü piyasası politikasını bilgilendiren bir kavramdır ve bireyin istihdam edilebilirlik beceri ve niteliklerine atıfta bulunur (McQuaid & Lindsay, 2005). İstihdam, sosyal koşulları etkileyen ekonomik temellerin önemli bir yansıtıcısıdır (Berridge, 1928).

Eğitim, gelişmekte olan ekonomilerde istihdam ve işsizlik sorunları üzerinde geniş kapsamlı bir etkiye sahiptir; işgücünün önemli bir bölümünü istihdam etmekte ve diğer mal ve hizmetler için talep yaratmaktadır (Harbison & Myers, 1964). Yüksek eğitim seviyeleri, temel görev performansı, yaratıcılık ve vatandaşlık davranışları da dahil olmak üzere iş performansını olumlu yönde etkilediğinden (Ng & Feldman, 2009) ve çalışanların işgücü piyasasındaki rekabet gücüne katkıda bulunduğundan daha yüksek eğitim seviyeleri daha düşük işsizlik oranları ile ilişkilidir (Matiuk & Bessarabova, 2020). Başka bir deyişle, daha yüksek eğitim seviyesine sahip bireyler genellikle daha düşük eğitim seviyesine sahip olanlara kıyasla daha düşük işsizlik oranlarına ve daha yüksek istihdam olasılıklarına sahiptir (Hajdari & Fetai, 2022; Isailă & Predonu, 2015; McDonnell & Tatch, 2021; Szyber, 2020; Wolbers, 2000). Özetle, eğitim düzeyi istihdam sonuçlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Yüksek düzeyde eğitim genellikle daha düşük işsizlik oranlarına, daha yüksek yeniden istihdam olasılıklarına, daha iyi iş performansına ve kendi işini kurmada daha büyük başarıya yol açmaktadır. Eğitim ve istihdam ilişkisinin açıklanmasında çeşitli yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bunlara; İnsan Sermayesi Kuramı, Eleme Hipotezi ve Kuyruk Hipotezi örnek verilebilir.

## ***Eğitim ve İstihdam İlişkisinde Etkili Olan Kuramlar***

### ***İnsan Sermayesi Kuramı (Human Kapital Theory)***

İnsan Sermayesi Kuramı, eğitimin emeğin marjinal verimliliğini belirlediğini ve bunun da kazançları belirlediğini varsaymaktadır (Marginson, 2019). Eğitim, bir ülkenin ekonomik büyümesi ve rekabet gücü için gerekli olan yüksek kaliteli beşerî sermayeyi oluşturmaktadır (Riadynska, 2022). İnsan Sermayesi Kuramı, üretkenliği ve performansı artırmak için insan sermayesinin eğitim süreçleri aracılığıyla yönetilmesini ifade etmektedir (Galiakberova, 2016; Rothomi & Rafid, 2023). Bu yaklaşım, eğitimin becerileri artırdığını, bunun da üretkenliği artırarak daha yüksek kazançlara yol açtığını (Bae & Patterson, 2014; Woodhall, 2001), öğrenme faaliyetlerine daha fazla yatırım yapılmasının daha fazla bireysel ve toplumsal ekonomik fayda sağlayacağını öne sürmektedir (Chobitko, 2019; Livingstone, 1999). Özetle, İnsan Sermayesi Kuramı, eğitim yatırımları ile bireysel ve ulusal refah arasında doğrudan bir ilişki olduğunu öne sürmektedir (Brown vd., 2017; Schultz, 1960).

### *Eleme Hipotezi (The Screening Hypothesis)*

Eleme Hipotezi, eğitimle ilişkili kazanç farklılıklarının, işverenlerin bireysel üretken kapasiteyi geliştirmekten ziyade, yeteneklerde önceden var olan farklılıkları tespit etmek için eğitimi kullanmasından kaynaklandığını öne sürmektedir (Psacharopoulos, 1999). Başka bir ifadeyle, Eleme Hipotezi, eğitimler arası kazanç farklılıklarının eğitimin doğrudan üretkenliği artırıcı etkilerini yansıtmadığını, sadece önceden var olan yetenek farklılıklarını işaret eden bir araç olarak etkilerini yansıttığını öne sürmektedir (Layard & Psacharopoulos, 1974). Eğitim-istihdam ilişkilerinde Eleme Hipotezi, eğitimin istihdam durumu ve kazançlar üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ifade etmektedir (Brown & Sessions, 1998). Bu yaklaşıma göre, bireyin eğitim geçmişi ve kazanımları, işe alım sırasında önemli bir etkiye sahiptir (Katz & Ziderman, 1980).

### *Kuyruk Hipotezi (Queue Hypothesis)*

İşverenler, işe alım kararlarını verirken eğitim süresi ve akademik başarı gibi okul performansına ilişkin göstergeleri önemsemektedir (Stasio, 2014). Bu sebeple çalışanlar iş bulma oranlarını artırmak için eğitime yatırım yapmakta, iş kuyruğunda daha iyi bir sıralama elde etmek için rakipleriyle bir yarışa girmektedir (Moen, 1999). Bu yaklaşımın eğitim kurumlarında etkisi gözle görülür biçimde ortaya çıkmaktadır. Örneğin, Kuyruk Hipotezine göre, aday öğretmenlerin iş yeri seçimlerinin eğitim, sertifika durumu ve hesap verebilirlik politikalarından etkilendiği öne sürülmektedir (Evans, 2011). Bunun yanı sıra, mesleki eğitim sistemlerinin zayıf bir şekilde geliştiği ülkelerde eğitimin konumsal bir mal olarak işlev görmesi daha olasıdır; bu ülkelerde bireyler işgücü kuyruğunda öne geçmek için daha yüksek eğitim seviyeleri edinmeye teşvik edilmektedir (Stasio vd., 2016). Ancak daha iyi eğitilmiş bireyler daha fazla iş kaynağına sahip olmakla birlikte, daha fazla iş stresine ve daha az iş tatminine yol açan daha fazla iş talebine maruz kalma eğilimindedirler ve bu da daha fazla kaynakla ilişkili olumlu kazanımları büyük ölçüde dengelemektedir (Solomon vd., 2021).

### **Ekonomik Büyüme**

Eğitim, üretkenliği ve verimliliği artırarak ekonomik büyümeye önemli ölçüde katkıda bulunmakta ve sürdürülebilir ekonomik kalkınmayı yönlendirebilecek daha vasıflı bir işgücü sağlamaktadır (Kuwar, 2021; Pal, 2023; Riasat vd., 2011; Ziberi vd., 2022). Ayrıca eğitim, bireyleri ekonomik kalkınma ve nitelikli işgücünün oluşturulması için gerekli olan problem çözme becerileri ve bilgi ile donatmaktadır (Öztürk vd., 2022; Rakhmonalievna, 2020). Eğitim, sürdürülebilir ve kapsayıcı ekonomik ilerlemenin sağlanmasında, verimliliğin artırılmasında ve tarım, imalat ve kazanç gibi sektörlerde teknolojik ilerlemelerin teşvik edilmesinde dönüştürücü bir rol oynamaktadır (Pal, 2023). Eğitimin kalitesi, özellikle de bilişsel beceriler ve temel okuryazarlık, ekonomik büyümede önemli bir faktördür. Eğitim becerileri Gayri Safi Yurtiçi Hasılanın (GSYH) büyümesi için hayati önem taşımaktadır (Goczek vd., 2021; Hanushek & Woessmann, 2020). Kısacası eğitim, ekonomi politikaları, siyasi ve sosyal yapılar üzerinde etkili olduğundan (Cheek vd., 2015), ekonomik büyüme üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Bah, 2001; Benos & Zotou, 2014). Eğitimin gelişmesi, ekonomik ilerleme ile orantılı bir ilişkiye sahiptir ve bir ülkenin genel ekonomik ilerlemesini teşvik eder ve istikrara kavuşturur (Xu, 2023). Eğitilmiş çalışanların oranı arttıkça bir ülkenin ekonomisi daha üretken hale gelir, çünkü eğitilmiş çalışanlar okuryazarlık ve eleştirel düşünme gerektiren görevleri daha verimli bir şekilde yerine getirebilirler (Kuwar, 2021).

### **Gelişme**

Gelişme, toplumsal gelişme ya da başka bir ifadeyle kalkınma, genellikle ekonomik büyüme, yoksulluğun azaltılması, özgürlüklerin ve seçeneklerin genişletilmesini kapsayan yaşam kalitesinin iyileştirilmesi süreci olarak görülmektedir (Gunaratna, 2018; Semasinghe, 2020). Toplumsal gelişme, ekonomik kalkınmayla birlikte bir bütün olarak nüfusun refahını artırmak için tasarlanmış planlı bir sosyal değişim sürecidir (Midgley, 1996). Bu süreç, genellikle ekonomik kalkınma politikaları ve programlarıyla bağlantılı olarak sosyal ilişkilerin, refahın ve sosyal refahın iyileştirilmesine odaklanmaktadır (Omer, 1979).

Eğitim genellikle toplumsal ilerlemenin temel itici gücü olarak görülmektedir (Pal, 2023; Panczi, 2021) ve ekonomik büyüme, toplumsal eşitlik ve bireysel refah gibi insan yaşamının çeşitli yönlerini etkilemektedir. Eğitim; bilgi, sağlık, yaşam koşulları, sosyal eşitlik ve üretkenliği geliştirerek toplumsal ilerlemeye katkıda bulunmakta (Afzal & Afzal, 2018; Spiel vd., 2018); insan kaynaklarını geliştirerek ekonomik ve sosyal kalkınma için çok önemli olan daha yüksek üretkenlik, yenilikçilik ve teknik ilerleme sağlamaktadır (Chabbott & Ramirez, 2000; McCowan,

2019; Upadhyay, 2022). Ekonomik büyüme ve toplumsal gelişme birbiriyle ilişkili kavramlar olup (King, 1974) toplumsal gelişim ve ekonomik büyüme arasında pozitif bir ilişki vardır; eğitim, kültür, mesleki eğitim ve sağlık alanlarına yapılan yatırımlar başarının anahtarlarıdır (Daniela-Mihaela & Oana-Georgiana, 2015). Daha nitelikli toplumsal gelişim ve refah, bölgesel ekonomik büyüme ile pozitif ilişkili olduğundan, daha iyi eğitim kalitesi daha iyi ekonomik büyümeye ve kalkınmaya yol açmaktadır (Arman vd., 2020).

### **Eğitim Ekonomisi**

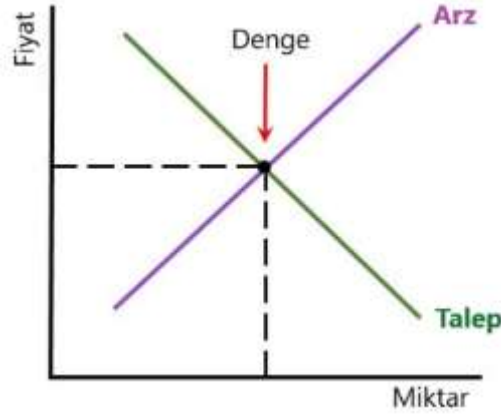
Eğitim ekonomisi, eğitimin ekonomik boyutlarını inceleyen bir disiplindir. Eğitim ekonomisi, eğitim yatırımlarının bireysel ve toplumsal getirilerini, eğitimin iş gücü piyasasına etkilerini ve eğitim harcamalarının verimliliğini araştırmaktadır. Eğitim, bireylerin bilgi ve beceri düzeylerini artırarak onların üretkenliğini yükseltir ve dolayısıyla ekonomik büyümeye katkıda bulunur (Hanushek & Woessmann, 2020). Bu bağlamda, eğitim yatırımları, gelecekteki iş gücünün kalitesini artırarak uzun vadede ekonominin gelişmesine olanak sağlar (Psacharopoulos & Patrinos, 2004). Ayrıca, eğitim eşitsizliklerini azaltmak, toplumda daha adil bir gelir dağılımı sağlamak açısından kritik öneme sahiptir (Chetty vd., 2014). Eğitim ekonomisi, eğitim sistemlerinin finansmanı, eğitimde fırsat eşitliği, eğitimde kalite gibi konuları da ele almaktadır (Card, 1999). Eğitim ekonomisinin temel özelliklerinden biri, eğitimin sadece bireysel bir yatırım değil, aynı zamanda toplumsal bir fayda sağladığını vurgulamasıdır (Heckman, 2006). Eğitim ekonomisinin ele alınmasında en önemli kavramlardan biri eğitim arz ve talebidir. Bunun yanı sıra; eğitimin maliyeti, eğitim harcamaları ve eğitim finansmanı kavramları da eğitim ekonomisinin anlaşılmasında önemlidir.

### **Eğitim Arzı ve Talebi**

Eğitim arzı, bir eğitim sisteminin belirli bir zamanda ve yerde sunduğu eğitim hizmetlerinin toplamını ifade etmektedir. Eğitim arzı, okulların, üniversitelerin, eğitim programlarının ve eğitim kadrosunun sayısı ve kalitesi gibi unsurları içermektedir (Levin, 2001). Eğitim arzının özellikleri arasında, eğitim kurumlarının fiziksel kapasitesi, öğretim kadrosunun niteliği, eğitim programlarının çeşitliliği ve teknolojik altyapı yer almaktadır (Hanushek & Rivkin, 2010). Eğitim arzı, ekonomik kalkınma, demografik değişiklikler ve politika kararları gibi faktörlerden etkilenmektedir (Goldin & Katz, 2008). Yeterli bir eğitim arzı, toplumun eğitim talebini karşılayarak bireylerin bilgi ve beceri kazanımını artırmakta ve bu da uzun vadede ekonomik büyümeye katkı sağlamaktadır (Psacharopoulos, 2007). Ayrıca, eğitim arzının iyileştirilmesi, fırsat eşitliğinin sağlanmasına ve sosyal adaletin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Oreopoulos & Salvanes, 2011). Eğitim arzının genişletilmesi ve kalitesinin artırılması, bir ülkenin rekabet gücünü ve yenilikçiliğini artırmak için kritik öneme sahiptir (Barro & Lee, 2013).

Eğitim talebi, bireylerin veya toplumun eğitim hizmetlerine olan istek ve ihtiyaçlarını ifade etmektedir. Bu talep, bireylerin daha iyi iş fırsatları elde etmek, gelir seviyelerini artırmak, bilgi ve beceri geliştirmek gibi çeşitli nedenlerle eğitim almayı istemelerinden kaynaklanmaktadır (Becker, 1994). Eğitim talebi, ekonomik kalkınma düzeyi, kamusal harcamalar (Bussemeyer, 2007), iş gücü piyasası dinamikleri, kültürel değerler ve aile beklentileri gibi faktörlerden etkilenmektedir (Schultz, 1961; Stiglitz, 1974). Ayrıca, eğitim talebi, eğitimin maliyeti, erişilebilirliği ve algılanan faydaları gibi unsurlarla şekillenmektedir (Psacharopoulos & Patrinos, 2004). Örneğin, yükseköğretim talebi, iş piyasasındaki rekabetin artması ve bilgi ekonomisinin gelişmesiyle birlikte artış göstermektedir (Oreopoulos & Petronijevic, 2013). Eğitim talebinin özelliklerinden biri, toplumun sosyoekonomik yapısına göre değişiklik gösterebilmesidir; düşük gelirli aileler, eğitim masraflarını karşılamakta zorlanırken, daha yüksek gelirli aileler çocuklarının eğitime daha fazla yatırım yapabilmektedir (Card, 1999; Glewwe & Jacoby, 2004). Sonuç olarak, eğitim talebini artırmak, bir toplumun eğitim düzeyini yükseltmek ve dolayısıyla ekonomik ve sosyal gelişmeyi teşvik etmek için stratejik bir öneme sahiptir (Hanushek & Woessmann, 2020).

Ekonomide arz ve talebin dengelenmesi önemlidir (Teboul, 2006). Rekabetçi bir piyasada, belirli bir malın birim fiyatı, tüketiciler tarafından talep edilen miktarın üreticiler tarafından arz edilen miktara eşit olduğu bir noktaya yerleşene kadar değişecek ve bu da fiyat ve miktar için ekonomik bir denge ile sonuçlanacaktır (Moberly, 2014). Kısacası, piyasaya arz edilen ürün miktarı ile piyasanın talep ettiği miktarın eşitlenmesi durumunda arz-talep dengesi ortaya çıkmakta (Yıldırım, 2020), arz ve talep arasındaki bu denge Arz-Talep Eğrisi ile açıklanmaktadır (Şekil 1).



Şekil 1. Arz-Talep Eğrisi

Kaynak: Dastgheib-Beheshti, 2018.

Şekilde görüldüğü üzere, arz ve talep bir noktada kesişmekte ve denge konumuna gelmektedir. Bir ekonomide arz ve talep dengesini etkileyen faktörler arasında bir malın fiyatı, ürünün göreceli maliyeti (Moore, 1925), talebin fiyat dışı belirleyicileri ve devlet müdahaleleri yer almaktadır (Hildenbrand, 1983). Özetle, ekonomide arz ve talep dengesi, tüketiciler tarafından talep edilen miktar, üreticiler tarafından arz edilen miktara eşit olduğunda, fiyat ve miktar için ekonomik bir denge ile sonuçlandığında elde edilmektedir (Moberly, 2014). Ekonomide denge, arz ve talebin etkileşimi ile belirlenmektedir (Arrow & Debreu, 1954).

Diğer tüm hizmet örgütleri ve üretimlerde olduğu gibi eğitim kurumlarında da arz-talep dengesinin sağlanması önemlidir. Eğitim kurumlarında arz ve talebin dengelenmesi, ekonomik durum, işgücü piyasası talebi ve katılımcıların tercihleri gibi faktörler göz önünde bulundurularak bütçenin optimal tahsisi yoluyla sağlanabilir (Gryshova vd., 2019). Ayrıca, standartların güncellenmesi, öğrenme yaklaşımlarının değiştirilmesi ve kalite değerlendirme sistemlerinin iyileştirilmesi de eğitimde arz-talep dengesinin sağlanmasında önemlidir (Lopushniak & Skydan, 2022). Eğitim planlaması, arz ve talep faktörlerinin yanı sıra eğitimin maliyetini de göz önünde bulundurarak arz ve talep dengesini etkili bir şekilde ele alabilir (Panitchpakdi, 1977). Dolayısıyla eğitim ekonomisi bağlamında eğitim kurumlarındaki arz ve talep dengesinin sağlanmasında eğitim planlamasının önemli olduğunu söylemek mümkündür.

### Eğitimin Maliyeti

Eğitim maliyeti, bir eğitim kurumunun faaliyetlerini sürdürebilmek ve öğrencilere hizmet sunabilmek için yapılan tüm harcamaları ifade etmektedir. Bu maliyetler, öğretim materyallerinden öğretmen maaşlarına (Tsang, 1997), bina bakım masraflarından teknoloji yatırımlarına kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (Hanushek & Woessmann, 2011). Eğitim maliyetleri doğrudan ve dolaylı maliyetler olarak ikiye ayrılır. *Doğrudan maliyetler*, öğrencilerin eğitimini doğrudan etkileyen öğretim materyalleri, okul araç gereçleri ve ders kitapları gibi devletin ve ailelerin doğrudan harcamalarını içerirken (Akgün & Yılmaz, 2020; Ghosh, 2014; Levin & McEwan, 2001); *dolaylı maliyetler*, eğitim faaliyetleri için dolaylı olarak harcanan maliyetlerdir. Dolaylı maliyetlere, fırsat maliyeti örnek verilebilir. Fırsat maliyeti, bir seçim yapıldığında vazgeçilen en iyi alternatifin maliyeti olarak tanımlanmaktadır. Fırsat maliyeti, bireylerin eğitim süresince iş gücüne katılmamayı tercih etmelerinden dolayı kaybettikleri potansiyel gelir anlamına gelmektedir (Becker, 1994; Levin, 1987). Eğitimde fırsat maliyeti, bireysel düzeyde gelir kaybının ötesinde, toplumsal düzeyde de üretkenliğin azalması ve ekonomik büyüme potansiyelinin sınırlanması gibi sonuçlara yol açabilir (Heckman, 2006).

Eğitim maliyetlerinin yükselmesi, eğitimde fırsat eşitliğini etkileyebilir ve bu nedenle maliyetlerin etkin bir şekilde yönetilmesi gerekir (Psacharopoulos, 1994). Ayrıca, eğitim maliyetlerinin yüksek olduğu ülkelerde, devlet desteğinin ve bursların önemli bir rol oynadığı görülmektedir (Schultz, 2004). Eğitim ekonomisi alanında yapılan araştırmalar, kaliteli eğitimin sürdürülebilirliği için maliyetlerin optimize edilmesinin önemine dikkat çekmektedir (Belfield & Levin, 2007).

## Eğitim Harcamaları

Eğitim harcaması, bireylerin veya hükümetlerin eğitim hizmetlerine ayırdıkları mali kaynakları ifade etmektedir. Bu harcamalar, eğitimin çeşitli düzeylerinde öğrenim ücretleri, kitaplar, ulaşım, konaklama gibi bireysel harcamaların yanı sıra, öğretmen maaşları, okul binaları ve eğitim teknolojileri gibi kamusal harcamaları da kapsamaktadır (OECD, 2018). *Bireysel eğitim harcamaları*, genellikle aileler tarafından yapılan ve öğrencilerin doğrudan eğitim deneyimlerine katkı sağlayan harcamalardır (Schultz, 1961). *Kamusal eğitim harcamaları* ise hükümetlerin eğitim sistemlerini finanse etmek için ayırdığı bütçeyi içermektedir ve bu harcamalar, eğitimin genel kalitesini artırmak ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamayı amaçlamaktadır (Psacharopoulos & Patrinos, 2004).

Araştırmalar, yüksek kamusal eğitim harcamalarının, öğrenci başarıları üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Hanushek, 2003). Bununla birlikte, eğitimde verimliliği sağlamak için hem bireysel hem de kamusal harcamaların stratejik olarak planlanması önemlidir (Levin & McEwan, 2001). Kamu eğitim harcamaları, beşerî sermaye birikimi yoluyla ekonomik büyümeyi teşvik edebilir ve her öğrenciye aynı öğrenme fırsatlarını sunarak gelir eşitsizliğini azaltabilir (Artige & Cavenaile, 2016). Ancak bu durum, hükümet harcamalarına, vergi yapısına ve üretim teknolojilerine bağlıdır (Blankenau & Simpson, 2004). Sonuç olarak, eğitim harcamaları hem bireysel gelişim hem de toplumsal ilerleme için kritik bir öneme sahiptir (Belfield & Levin, 2007).

## Eğitim Finansmanı

Eğitim finansmanı, eğitim sistemlerinin sürdürülebilirliği ve kalitesinin sağlanabilmesi için gerekli mali kaynakların sağlanması ve yönetilmesi sürecidir. Bu süreç, kamu bütçelerinden, özel sektörden (Karlibaeva, 2023), uluslararası kuruluşlardan ve bireylerden sağlanan fonları içermektedir (Levin, 2001). Eğitim finansmanının temel amacı, eğitimde eşitliği ve kaliteyi artırmaktır; bu nedenle, finansman modelleri genellikle kaynakların adil dağıtımını sağlamaya odaklanmaktadır (Barr & Crawford, 2005). Kamusal eğitim finansmanı, vergiler yoluyla sağlanırken, özel eğitim finansmanı genellikle öğrenci harçları ve bağışlarla finanse edilmektedir (Psacharopoulos & Patrinos, 2004). Etkili eğitim finansmanı, öğrenci başarısını artırmak ve eğitimdeki fırsat eşitsizliklerini minimize etmek için önemlidir (Hanushek & Woessmann, 2011). Ayrıca, eğitim finansmanı politikaları, ekonomik büyüme ve toplumsal refah üzerinde uzun vadeli etkiler yaratabilir (Schultz, 1961). Dolayısıyla, eğitim finansmanı, sadece eğitimin kalitesi (Maruhawa, 2023) ve bireysel öğrenci başarısını değil, aynı zamanda genel toplumsal gelişimi de etkileyen stratejik bir unsurdur (Belfield & Levin, 2007).

Özetlemek gerekirse, eğitim ekonomisinin incelenmesinde eğitimin maliyeti, eğitim harcamaları ve eğitim finansmanının ele alınması önemlidir. Bu kavramlar, eğitim ekonomisinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için kritik bir öneme sahiptir. Örneğin, gelişmiş ülkeler, eğitim harcamalarına genellikle yüksek bütçeler ayırmakta ve bu bütçeleri eğitim kalitesini artırma ve eğitime erişimi sağlamada kullanmaktadır (Hanushek & Woessmann, 2016; Murnane & Willett, 2011). Ayrıca, bu ülkeler eğitimin maliyetinin yönetilmesinde genellikle etkili stratejiler ve yenilikçi yaklaşımlar benimser (Berliner, 2005; Levin & McEwan, 2001), eğitim finansmanında çeşitli finansman kaynaklarını birleştirir ve sürdürülebilir finansman modelleri geliştirirler (Miller & Hill, 2019).

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, eğitim ekonomisinin temel kavramlarını kapsamlı bir şekilde ele alarak, bu kavramları alanyazındaki çalışmalardan derleyerek sunmayı amaçlamıştır. Çalışmada, eğitim-ekonomi ilişkisi bağlamında, insan sermayesi, istihdam, ekonomik büyüme ve gelişme kavramları açıklanarak bu kavramların eğitim ile ilişkisi değerlendirilmiştir. Eğitim, bireylerin meslek edinmelerini sağlayarak nitelikli iş gücü olmaları ve istihdam edilebilirliği açısından önemli bir yere sahip olmasının yanı sıra ülkelerin ekonomik büyüme ve toplumsal gelişimi üzerinde de etkili olmaktadır. Dolayısıyla, ekonomi bilimi açısından değerlendirildiğinde, eğitimin bireysel sonuçlarının yanı sıra toplumsal sonuçlarının ülkelerin büyümesinde ve toplumsal gelişmesinde önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmada, eğitim ve ekonomi ilişkisinin yanı sıra eğitim ekonomisindeki temel kavramlara yer verilmiştir. Bu çalışma aynı zamanda eğitim ekonomisi bağlamında eğitim arzı ve talebi, eğitim maliyetleri, eğitim harcamaları ve eğitim finansmanı kavramlarının tanımlarını ve özelliklerini incelemektedir. Ülkelerin eğitim politikalarında önemli bir yere sahip olan eğitimin arz ve talebi incelendiğinde; eğitim arzı, bir eğitim sistemi veya kurumunun belirli bir dönemde sunabileceği eğitim hizmetlerinin toplam miktarını ifade etmekteyken (Hanushek &

Woessmann, 2020); eğitim talebi, bireylerin veya ailelerin belirli bir eğitim hizmetine olan ihtiyaç ve isteği olarak tanımlanmaktadır (Kondybayeva vd., 2023). Eğitim arzı ve talebi arasındaki ilişki, eğitim sistemlerinin etkililiğini ve verimliliğini belirlemektedir. Arz ve talep arasındaki uyumsuzluklar, eğitim kalitesinde ve eğitime erişimde dengesizliklere yol açabilir. Eğitim talebinin artması durumunda, eğitim arzının da bu talebe yanıt vermesi gerekir; aksi takdirde, eğitim kalitesinde düşüşler ve erişim problemleri yaşanabilir (Kondybayeva vd., 2023; Hanushek & Woessmann, 2020). Dolayısıyla eğitim politikalarında eğitim arz ve talep dengesini sağlamaya yönelik uygulamalar geliştirilmesi önemlidir.

Eğitim, bireyler ve toplumlar için önemli bir yatırım olarak kabul edilir ve bu yatırımın maliyet ve finansman yapılarının anlaşılması, eğitim politikalarının geliştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir (Hanushek & Woessmann, 2011). Dolayısıyla eğitim maliyeti, eğitim harcamaları ve eğitim finansmanına ilişkin çıkarımlar, ülkelerin eğitim politikaları üzerinde etkili olmaktadır. Eğitim maliyeti hesaplanırken hem doğrudan hem de dolaylı maliyetler dikkate alınmaktadır. Eğitimin doğrudan maliyetleri, öğretim materyalleri, okul araç gereçleri ve ders kitapları gibi devletin ve ailelerin eğitim harcamalarını içerirken, dolaylı maliyetler, vazgeçme ya da başka bir deyişle fırsat maliyetidir. Fırsat maliyeti, bireylerin eğitim süresince iş gücüne katılmamayı tercih etmelerinden dolayı kaybettikleri potansiyel gelirdir (Becker, 1994; Levin, 1987). Eğitimin bireyler üzerindeki fırsat maliyetleri, bir eğitim kararının ekonomik getirilerini değerlendirirken dikkate alınması gereken önemli bir unsurdur (Psacharopoulos, 1994).

Eğitim harcamaları ise hem bireysel hem de kamu harcamalarını içermekte olup, bu harcamaların eğitimin kalitesi ve erişilebilirliği üzerinde doğrudan etkisi bulunmaktadır (Belfield & Levin, 2007). Yapılan araştırmalara göre, bireysel harcamaların yanı sıra kamusal eğitim harcamaları, öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Hanushek, 2003). Başka bir ifadeyle, kamusal harcamaların ağırlıklı olduğu, devlet destekli eğitim hizmetleri öğrencilerin eğitime erişiminde ve akademik başarısında gözle görülür bir etkiye sahiptir. Son olarak eğitim finansmanı, eğitimin sürdürülebilirliği için önemli bir araç olup, finansman kaynaklarının çeşitlendirilmesi ve etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir (Barr, 2004). Eğitime ayrılan kamu kaynaklarının etkin kullanımı, toplumsal eşitliği sağlamada önemli bir rol oynamaktadır (Johnes, 2006). Sonuç olarak, eğitim ekonomisi perspektifinden, eğitimin maliyet, harcama ve finansman yapılarının bütüncül bir şekilde ele alınması, bireylerin ve toplumların refahını artırmada kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim politikalarının bu perspektifi yansıtacak şekilde tasarlanması, hem bireylerin eğitimden elde edeceği getirileri maksimize edecek hem de toplumsal kalkınmayı destekleyecektir (Oreopoulos & Petronijevic, 2013). Özetle, ülkelerin eğitim politikalarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesinde eğitim ekonomisine ilişkin temel kavramların bilinmesi önemlidir. Eğitim ekonomisine ilişkin temel kavramların özetlendiği bu araştırma alandaki araştırmacılara ve eğitim politikacılarına katkı sağlayabilir.

## Kaynakça

- Affandi, Y., Anugrah, D., & Bary, P. (2018). Human capital and economic growth across regions: a case study in Indonesia. *Eurasian Economic Review*, 9, 331-347. <https://doi.org/10.1007/S40822-018-0114-4>
- Afzal, S., & Afzal, R. (2018). Role of education in the development of society. *International Journal of Research*, 5(4), 478-483.
- Akgün, N. & Yılmaz, Ö. (2020). Eğitim ekonomisi ile ilgili temel kavramlar, İ. Kocabaş (Ed.), Eğitim Ekonomisi içinde (s. 17-41). Elazığ: Asos Yayınları.
- Arman, A., Purwandaya, B., & Saefuddin, A. (2020). The impact of quality of education and higher education on economic growth. *Journal of Economic Education*, 9(1), 64-70. <https://doi.org/10.15294/jeec.v9i1.36774>
- Arrow, K., & Debreu, G. (1954). Existence of an equilibrium for a competitive economy. *Econometrica*, 22, 265. <https://doi.org/10.1017/CCOL052123736X.005>
- Artige, L., & Cavenaile, L. (2016). Public education expenditures, growth and income inequality. *Journal of Economic Theory*, 209. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2759093>
- Bae, S., & Patterson, L. (2014). Comparison and implications of human capital theory at the individual, organization, and country levels. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 18(1), 11-28.

- Bah, I. (2023). The relationship between education and economic growth: A cross-country analysis. *Research, Society and Development*, 12(5), 1-13. <https://doi.org/10.33448/rsd-v12i5.40522>
- Bălăceanu, C., & Barbat, I. (2013). Values of economy. *Social Economic Debates*, 2(1). <https://doi.org/10.2139/ssrn.2409060>
- Barr, N. (2004). Higher education funding. *Oxford Review of Economic Policy*, 20(2), 264-283. <https://doi.org/10.1093/OXREP/GRH015>
- Barr, N., & Crawford, I. (2005). *Financing higher education: Answers from the UK*. Routledge.
- Barro, R. J., & Lee, J. W. (2013). A new data set of educational attainment in the world, 1950–2010. *Journal of Development Economics*, 104, 184-198. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.10.001>
- Belfield, C. R., & Levin, H. M. (2007). *The price we pay: Economic and social consequences of inadequate education*. Brookings Institution Press.
- Benos, N., & Zotou, S. (2014). Education and economic growth: A meta-regression analysis. *World Development*, 64, 669-689. <https://doi.org/10.1016/J.WORLDDEV.2014.06.034>
- Berliner, D. C. (2005). Our impoverished view of educational reform. *Teachers College Record*, 107(6), 953-996. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00576.x>
- Berridge, W. (1928). Employment and Unemployment. *American Journal of Sociology*, 35(6), 92-99. <https://doi.org/10.1086/214626>
- Blankenau, W., & Simpson, N. (2004). Public education expenditures and growth. *Journal of Development Economics*, 73(2), 583-605. <https://doi.org/10.1016/J.JDEVECO.2003.05.004>
- Brown, P., Lauder, H., & Cheung, S. Y. (2017). *The death of human capital?: Its Failed Promise and How to Renew It in an Age of Disruption*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190644307.001.0001>
- Brown, S., & Sessions, J. (1998). Education, employment status and earnings: A comparative test of the strong screening hypothesis. *Scottish Journal of Political Economy*, 45(5), 586-591. <https://doi.org/10.1111/1467-9485.00113>
- Bussemeyer, M. R. (2007). Determinants of public education spending in 21 OECD democracies, 1980–2001. *Journal of European Public Policy*, 14(4), 582–610. <https://doi.org/10.1080/13501760701314417>
- Card, D. (1999). The causal effect of education on earnings. *Handbook of Labor Economics*, 3, 1801-1863. [https://doi.org/10.1016/S1573-4463\(99\)03011-4](https://doi.org/10.1016/S1573-4463(99)03011-4)
- Chabbott, C., & Ramirez, F. (2000). Development and education. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 163-187). Springer New York. [https://doi.org/10.1007/0-387-36424-2\\_8](https://doi.org/10.1007/0-387-36424-2_8)
- Cheek, D. W., Santos, J., & Vaillant, N. (2015). Education and Economic Growth. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 121-126). Elsevier. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92058-0>
- Chetty, R., Friedman, J. N., Hilger, N., Saez, E., Schanzenbach, D. W., & Yagan, D. (2011). How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence from Project Star. *The Quarterly Journal of Economics*, 126(4), 1593-1660. <https://doi.org/10.1093/qje/qjr041>
- Chobitko, M. (2019). Human capital formation by means of education. *The problems of innovation and investment-driven department* (pp. 54-65). Private Enterprise PIIR. <https://doi.org/10.33813/2224-1213.18.2019.6>
- Daniela-Mihaela, N., & Oana-Georgiana, C. (2015). Correlations between human development and economic growth. *Analele Universității Constantin Brâncuși din Târgu Jiu : Seria Economie*, 1(1), 118-122.
- Dastgheib-Beheshti, S. (2018). Holistic product design education to promote sustainable systems. [https://www.researchgate.net/publication/326251392\\_Holistic\\_Design\\_Education\\_to\\_Promote\\_Sustainable\\_Systems\\_-\\_Essay\\_prepared\\_for\\_Systems\\_Thinking\\_Ontario\\_presentation](https://www.researchgate.net/publication/326251392_Holistic_Design_Education_to_Promote_Sustainable_Systems_-_Essay_prepared_for_Systems_Thinking_Ontario_presentation) Erişim Tarihi: 30.08.2024
- Evans, L. (2011). Job queues, certification status, and the education labor market. *Educational Policy*, 25(2), 267 - 298. <https://doi.org/10.1177/0895904809351689>

- Fayzullin, F., & Fayzullin, I. (2022). The role of the education system in the development of human capital. *Izvestia Ufimskogo Nauchnogo Tsentra RAN*. <https://doi.org/10.31040/2222-8349-2022-0-4-107-111>
- Filiz, U. (2019). An assessment on the importance of human capital in economic growth. *5th International Conference – ERAZ 2019 – Knowledge Based Sustainable Development, Budapest – Hungary, May 23, 2019, Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.31410/eraz.2019.53>
- Galiakberova, A. (2019). Conceptual analysis of education role in economics: The human capital theory. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(3), 410. <https://doi.org/10.7596/taksad.v8i3.2256>
- Ghosh, A. (2014). Classification and analysis of costs in higher education. *The Management Account Journal*, 49(4), 68-72.
- Glewwe, P., & Jacoby, H. (2004). Economic growth and the demand for education: Is there a wealth effect? *Journal of Development Economics*, 74(1), 33-51. <https://doi.org/10.1016/J.JDEVECO.2003.12.003>
- Goczek, Ł., Witkowska, E., & Witkowski, B. (2021). How does education quality affect economic growth? *Sustainability*, 13(11), 6437. <https://doi.org/10.3390/SU13116437>
- Goldin, C., & Katz, L. F. (2008). *The race between education and technology*. Harvard University Press.
- Gryshova, I., Demchuk, N., Koshkaldal, I., Stebliuk, N., & Volosova, N. (2019). Strategic imperatives of managing the sustainable innovative development of the market of educational services in the higher education system. *Sustainability*, 11(24), 7253. <https://doi.org/10.3390/su11247253>
- Gunaratna, K. (2018). Development: The concept. In Gunaratna, K. L. (Ed.), *Towards Equitable Progress* (pp. 11-21). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-8923-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-10-8923-7_2)
- Gupta, T., Lakshi, V. L., Dey, A. K., Chaturvedi, S. & Saraswat, S. (2023). An analysis of the relationship between education and economic growth. *Journal of Survey in Fisheries Sciences*, 10(1S), 6279-6290.
- Hajdari, A. & Fetai, B. (2022). The effect of the level of education on employment: Evidence from Western Balkans. *Economic Alternatives*, 2, 364-375. <https://doi.org/10.37075/ea.2022.2.11>
- Harbison, F., & Myers, C. (1964). Education and employment in the newly developing economies. *Comparative Education Review*, 8(1), 5-10. <https://doi.org/10.1086/445026>
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2020). Education, knowledge capital, and economic growth. In S. Bradley & C. Green, *The Economics of Education: A Comprehensive Overview* (pp. 171-182). Elsevier.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2016). *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*. MIT Press.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2011). The economics of international differences in educational achievement. *Handbook of the Economics of Education*, 3, 89-200. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53429-3.00002-8>
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *The American Economic Review*, 100(2), 267-271.
- Hanushek, E. A. (2003). The failure of input-based schooling policies. *The Economic Journal*, 113(485), 64-98.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1128898>
- Hildenbrand, W. (1983). On the "law of demand." *Econometrica*, 51(4), 997-1019. <https://doi.org/10.2307/1912048>
- Isäilä, N., & Predonu, A. (2015). Educational level and its influence on employment rate. *Knowledge Horizons - Economics*, 7(1), 38-40.
- Jackson, S., & Tap, P. (1998). Education and personal development. *European Journal of Psychology of Education*, 13(4), 435-445. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03173096> <https://doi.org/10.1007/BF03173096>
- Johnes, G. (2006). *The economics of education*. Palgrave Macmillan.
- Karlibaeva, G. (2023). Composition and sources of budget financing of educational institutions. *Economics and education*, 24(1), 371-376. [https://doi.org/10.55439/eced/vol24\\_iss1/a57](https://doi.org/10.55439/eced/vol24_iss1/a57)



- Katz, E., & Ziderman, A. (1980). On education, screening and human capital. *Economics Letters*, 6(1), 81-88. [https://doi.org/10.1016/0165-1765\(80\)90061-0](https://doi.org/10.1016/0165-1765(80)90061-0)
- Khasanova, K., & Yoqubova, N. (2023). The economy. 1(1), 136-138. <https://doi.org/10.47689/stars.university-pp136-138>
- Kiker, B. (1966). The historical roots of the concept of human capital. *Journal of Political Economy*, 74(5), 481-499. <https://doi.org/10.1086/259201>
- King, M. (1974). Economic growth and social development: A statistical investigation. *Review of Income and Wealth*, 20(3), 251-272. <https://doi.org/10.1111/J.1475-4991.1974.TB00922.X>
- Kondybayeva, S. K., Sagynbayeva, A. A., Manarbek, G. & Czerewacz-Filipowicz, K. (2023). The role of education in economic growth: An exploratory literature review. *The Economy Strategy and Practice*, 18(3), 25-39. <http://dx.doi.org/10.51176/1997-9967-2023-3-25-39>
- Kulaš, A. (2016). Analysis of employment in republic of Croatia and selected member states of European Union according to economic activity. *International Journal*, 2(1), 61-69. <https://doi.org/10.2507/IJVA.2.1.6.28>
- Kulić, R., & Milačić, S. (2016). Influence of education on formation and development of human capital. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 7, 221-235. <https://doi.org/10.5937/gufv1607221K>
- Kuwar, P. (2021). Impact of education on economy. *Triyuga Academic Journal*, 2, 46-52. <https://doi.org/10.3126/taj.v2i1.45620>
- Layard, R., & Psacharopoulos, G. (1974). The screening hypothesis and the returns to education. *Journal of Political Economy*, 82(5), 985- 998. <https://doi.org/10.1086/260251>
- Lenkei, B., Mustafa, G., & Vecchi, M. (2018). Growth in emerging economies: Is there a role for education?. *Economic Modelling*. 73, 240-253. <https://doi.org/10.1016/J.ECONMOD.2018.03.020>
- Levin, H. M. (2001). *Economics of education*. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences.
- Levin, H. M., & McEwan, P. J. (2001). *Cost-effectiveness analysis: Methods and applications*. Sage.
- Levin, H. M. (1987). Education as a public and private good. *Journal of Policy Analysis and Management*, 6(4), 628-641.
- Livingstone, D. (1999). Beyond human capital theory: The underemployment problem. *International journal of contemporary sociology*, 36(2), 163-192.
- Lopushniak, H., & Skydan, M. (2022). Strategic analysis of development of higher education in Ukraine in the context of balancing demand and supply in the labor market. *Actual Problems of Economics*. <https://doi.org/10.32752/1993-6788-2022-1-248-249-27-40>
- Marginson, S. (2019). Limitations of human capital theory. *Studies in Higher Education*, 44(2), 287-301. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1359823>
- Maruhawa, A. (2023). Educational financing management: Concepts, implications and quality development. *At-Tafkir*, 16(1), 55-68. <https://doi.org/10.32505/at.v16i1.5978>
- Matiuk, T., & Bessarabova, N. (2020). Correlation between level of education and employment rate. *Economics, Finances, Law*, 5(3), 24-27. [https://doi.org/10.37634/efp.2020.5\(3\).6](https://doi.org/10.37634/efp.2020.5(3).6)
- McCowan, T. (2019). The role of education in development. *Palgrave Studies in Global Higher Education*, 27-58. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-19597-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-19597-7_2)
- McDonnall, M., & Tatch, A. (2021). Educational attainment and employment for individuals with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 115(2), 152 - 159. <https://doi.org/10.1177/0145482X211000963>
- McQuaid, R., W. & Lindsay, C. (2005). The concept of employability. *Urban Studies*, 42(2), 197 - 219. <https://doi.org/10.1080/0042098042000316100>
- Miller, R. L., & Hill, H. C. (2019). *Funding for Education: A review of current systems and challenges*. *Education Finance Review*, 14(3), 47-66. <https://doi.org/10.3102/0034654319876543>

- Mincer, J. (1981). Human capital and economic growth. *Economics of Education Review*, 3(3), 195-205. [https://doi.org/10.1016/0272-7757\(84\)90032-3](https://doi.org/10.1016/0272-7757(84)90032-3)
- Midgley, J. (1984). *Social development: The developmental perspective in social welfare*. Sage Publications.
- Moberly, T. (2014). Supply and demand. In V. Lehdonvirta & E. Castronova (Ed.), *Virtual Economies: Design and Analysis*. *BMJ: British Medical Journal*. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9525.003.0005>
- Moen, E. (1999). Education, ranking, and competition for jobs. *Journal of Labor Economics*, 17(4), 694 - 723. <https://doi.org/10.1086/209936>
- Moore, H. (1925). A moving equilibrium of demand and supply. *Quarterly Journal of Economics*, 39(3), 357-371. <https://doi.org/10.2307/1882433>
- Murnane, R. J., & Willett, J. B. (2011). Restoring the foundation: The relationship between educational expenditure and student achievement. *Annual Review of Economics*, 3(1), 319-342. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-080614-115148>
- Ng, T., & Feldman, D. (2009). How broadly does education contribute to job performance. *Personnel Psychology*, 62, 89-134. <https://doi.org/10.1111/J.1744-6570.2008.01130.X>
- OECD. (2018). *Education at a glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Omer, S. (1979). Social development. *International Social Work*, 22(3), 11 - 26. <https://doi.org/10.1177/002087287902200303>
- Oreopoulos, P., & Petronijevic, U. (2013). Making college worth it: A review of research on the returns to higher education. *The Future of Children*, 23(1), 41-65. <https://doi.org/10.1353/foc.2013.0001>
- Oreopoulos, P., & Salvanes, K. G. (2011). Priceless: The nonpecuniary benefits of schooling. *Journal of Economic Perspectives*, 25(1), 159-184. <http://dx.doi.org/10.2307/23049443>
- Öztürk, E., Kardas, M., Sapmaz, A., Dönmez, U., Sahin, İ., & Çölkesen, A. (2022). The place of education in social development and its sociological foundations. *Educational Research and Reviews*, 17(8), 209-212. <https://doi.org/10.5897/err2022.4254>
- Pal, L. C. (2023). Impact of education on economic development. *Khazanah Pendidikan Islam*, 5(1). <https://doi.org/10.15575/kp.v5i1.25199>
- Panczi, V. (2021). Theories and concepts in the psychology of education: development, education and learning. *Vector European*, 1(6), 163-168. <https://doi.org/10.52507/2345-1106.2021-1.30>
- Panitchpakdi, S. (1977). Demand and supply elements in educational planning. *Socio-economic Planning Sciences*, 11(6), 339-346. [https://doi.org/10.1016/0038-0121\(77\)90021-0](https://doi.org/10.1016/0038-0121(77)90021-0)
- Pelinescu, E. (2015). The impact of human capital on economic growth. *Procedia. Economics and finance*, 22, 184-190. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00258-0](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00258-0)
- Psacharopoulos, G. (1994). Returns to investment in education: A global update. *World Development*, 22(9), 1325-1343. [https://doi.org/10.1016/0305-750X\(94\)90007-8](https://doi.org/10.1016/0305-750X(94)90007-8)
- Psacharopoulos, G. (1999). The screening hypothesis and the returns to education (1974). , 155-171. [https://doi.org/10.1057/9780230375284\\_9](https://doi.org/10.1057/9780230375284_9)
- Psacharopoulos, G. (2007). The costs of school failure: A report for the European Commission. *European Expert Network on Economics of Education (EENEE)*.
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2004). Returns to investment in education: A further update. *Education Economics*, 12(2), 111-134. <https://doi.org/10.1080/0964529042000239140>
- Romer, P. M. (1990). Endogenous technological change. *Journal of Political Economy*, 98(5), 71-102.
- Rothomi, A., & Rafid, M. (2023). Relationship analysis and concept of human capital theory and education. *EDUCATUM: Scientific Journal of Education*, 1(1), 26-31. <https://doi.org/10.59165/educatum.v1i1.14>
- Rakhmonalievna, I. M. (2020). Education as a factor of development. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*, 2(9), 591-595. <https://doi.org/10.37547/TAJSSEI/VOLUME02ISSUE09-89>

- Riadyńska, I. (2022). Education as a factor in the formation of human capital and economic growth. *Business Inform*, 3(530), 33-37. <https://doi.org/10.32983/2222-4459-2022-3-33-37>
- Riasat, S., Atif, R., & Zaman, K. (2011). Measuring the impact of educational expenditures on economic growth: Evidence from Pakistan. *Educational Research*, 2(13), 1839-1846.
- Saroj, S., Shastri, R., Singh, P., Tripathi, M., Dutta, S., & Chaubey, A. (2023). In what ways does human capital influence the relationship between financial development and economic growth?. *Benchmarking: An International Journal*, 31(4), 1073-1091. <https://doi.org/10.1108/bij-03-2023-0131>
- Schultz, T. (1960). Capital formation by education. *Journal of Political Economy*, 68(6), 571 - 583. <https://doi.org/10.1086/258393>
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Schultz, T. W. (2004). Education and economic growth. In: Johnes, G., & Johnes, J. (Eds.), *International Handbook on the Economics of Education*. Edward Elgar Publishing.
- Semasinghe, W. M. (2020). Development, what does it really mean? *Acta Politica Polonica*, 49, 51-59. <https://doi.org/10.18276/ap.2020.49-05>
- Sharma, M., & Ankit, D. (2023). Importance of education in this challenging world. *Smart Moves Journal IJELLH*, 11(3), 10-20. <https://doi.org/10.24113/ijellh.v11i3.11408>
- Shengelia, R., Tsiklauri-Shengelia, Z., & Shengelia, N. (2021). Education – As one main form of human capital. *Economics*, 104(3). <https://doi.org/10.36962/104/3-5/20210117>
- Stasio, V. (2014). Education as a signal of trainability: Results from a vignette study with Italian employers. *European Sociological Review*, 30(6), 796-809. <https://doi.org/10.1093/ESR/JCU074>
- Stasio, V., Bol, T., & Werfhorst, H. (2016). What makes education positional? Institutions, overeducation and the competition for jobs. *Research in Social Stratification and Mobility*, 43, 53-63. <https://doi.org/10.1016/J.RSSM.2015.09.005>
- Sofradžija, H., Sehic, S., Alibegović, A., Bakić, S., & Čamo, M. (2021). Education as a process and result. *International Journal of Contemporary Education*, 4(1), 56. <https://doi.org/10.11114/IJCE.V4I1.5190>
- Solomon, B., Nikolaev, B., & Shepherd, D. (2021). Does educational attainment promote job satisfaction? The bittersweet trade-offs between job resources, demands, and stress. *The Journal of applied psychology*, 107(7), 1227-1241 . <https://doi.org/10.1037/APL0000904>
- Spector, J., Johnson, T., & Young, P. (2014). An editorial on research and development in and with educational technology. *Educational Technology Research and Development*, 62(1), 1-12. <https://doi.org/10.1007/S11423-014-9331-Z>
- Spiel, C., Schwartzman, S., Busemeyer, M., Cloete, N., Drori, G., Lassnigg, L., Schober, B., Schweisfurth, M., Verma, S., Bakarar, B., Maassen, P., & Reich, R. (2018). The contribution of education to social progress. *Rethinking Society for the 21st Century: Report of the International Panel for Social Progress* (pp. 753-778). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108399661.006>
- Stiglitz, J. (1974). The demand for education in public and private school systems. *Journal of Public Economics*, 3, 349-385. [https://doi.org/10.1016/0047-2727\(74\)90005-X](https://doi.org/10.1016/0047-2727(74)90005-X)
- Sztyber, W. (2020). Impact of education on employment. *Polityka Społeczna*, 553(4), 1-8. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.1163>
- Teboul, J. (2006). *Service is Front Stage*. Palgrave Macmillan London. [https://doi.org/10.1057/9780230579477\\_9](https://doi.org/10.1057/9780230579477_9)
- Tsang, M. (1997). The cost of vocational training. *International Journal of Manpower*, 18, 63-89. <https://doi.org/10.1108/01437729710169292>
- Upadhyay, A. (2022). A study on the role of education in various facets of human development. *International Journal of Management and Development Studies* 11(5), 13-16. <https://doi.org/10.53983/ijmnds.v11n05.003>
- Wolbers, M. (2000). The effects of level of education on mobility between employment and unemployment in the Netherlands. *European Sociological Review*, 16(2), 185-200. <https://doi.org/10.1093/ESR/16.2.185>

Woodhall, M. (2001). Human capital: educational aspects. In N. J. Smelser, & P. B. Baltes (Eds). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 10, 6951-6955. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/02469-4>

Xu, Y. (2023). The impact of educational development on economic growth: Evidence from different regions of China. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 23, 353-358. <https://doi.org/10.54097/ehss.v23i.12919>

Yıldırım, B. (2020). Eğitim talebi ve arzı, İ. Kocabaş (Ed.), *Eğitim Ekonomisi* içinde (ss. 109-143). Elazığ: Asos Yayınları.

Yu, J. (2018). The econometric analysis of the relationship between the development of higher education and economic growth. *Advances in Economics, Business and Management Research (AEBMR)*, 60, 366-371. <https://doi.org/10.2991/icmesd-18.2018.64>

Ziberi, B., Rexha, D., Ibraimi, X., & Avdiaj, B. (2022). Empirical analysis of the impact of education on economic growth. *Economies*, 10(4), 89. <https://doi.org/10.3390/economies10040089>

## Citizenship education with active learning methods

<sup>1</sup>Mehmet Topal

<sup>1</sup>Kastamonu University, ORCID: [0000-0003-2066-590X](https://orcid.org/0000-0003-2066-590X)

### ARTICLE INFO

Article Type: Review article  
Received: 15.11.2024  
Accepted: 29.12.2024  
Publication: 31.12.2024  
Month/ year: 12/2024  
Citation: Topal, M. (2024). Citizenship education with active learning methods. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 2(2), 117-126.

### ABSTRACT

When citizenship education is given to individuals with the aim of creating change in society, its power to raise good citizens increases. Citizenship education forms a part of the foundation that can affect students' later lives by providing them with citizenship values, behaviors and tendencies. Citizenship education should be made accessible, interesting and meaningful for students. Students can learn by living and doing citizenship. Teachers should provide students with the skills to cooperate, solve problems themselves and express their innovative thoughts clearly in order to create change in society. Teachers should create active learning environments where students can learn both in and out of school in order to ensure that students participate in society in various ways and increase their motivation to learn about society and the world. In this way, teachers can help students develop as participatory citizens. Teachers can expand students' citizenship knowledge and skills with active learning methods such as storybooks, discussion of current events, out-of-school learning and interdisciplinary learning. The purpose of this study is to provide information to teachers, researchers and textbook writers about the effect of active learning-based citizenship education on providing students with citizenship knowledge and skills. It has been determined that as a result of the use of active learning in citizenship education, critical thinking, rethinking, problem solving, cooperation and communication skills are developed in students. Teachers can use active learning methods to make citizenship education accessible, interesting and meaningful for students. Teachers can conduct interdisciplinary studies to provide authentic skills to students.

**Keywords:** Citizenship, education, active learning, student, teacher.

## Aktif öğrenme yöntemleriyle yurttaşlık eğitimi

### ÖZET

Yurttaşlık eğitimi, bireylere toplumda değişim yaratma hedefiyle verildiğinde iyi vatandaşlar yetiştirme gücü artar. Yurttaşlık eğitimi, öğrencilere yurttaşlık değer, davranış ve eğilimleri kazandırarak sonraki yaşamlarını etkileyebilecek temelin bir parçasını oluşturur. Yurttaşlık eğitimini öğrenciler için erişilebilir, ilgi çekici ve anlamlı kılmak gerekir. Öğrenciler yurttaşlığı yaparak yaşayarak öğrenebilirler. Öğretmenler toplumda değişim yaratmak için öğrencilere iş birliği yapabilecekleri, sorunları kendilerinin çözebileceği, yenilikçi düşüncelerini açık bir biçimde ifade edebilecekleri becerileri öğrencilerine kazandırmalıdır. Öğretmenler öğrencilerin çeşitli yollarla topluma katılmalarını sağlamak için hem okul içinde hem de okul dışında öğrenebilecekleri aktif öğrenme ortamları oluşturmaları, onların toplum ve dünya hakkında bilgi edinmeleri için motivasyonlarını artırmalıdır. Bu sayede öğretmenler öğrencilerin katılımcı yurttaşlar olarak gelişmesine yardımcı olabilir. Öğretmenler hikâye kitapları, güncel olayların tartışılması, okul dışı öğrenme ve disiplinler arası öğrenmeler gibi aktif öğrenme yöntemleriyle öğrencilerin yurttaşlık bilgi ve becerilerini genişletebilirler. Bu çalışmanın amacı aktif öğrenmeye dayalı yurttaşlık eğitiminin öğrencilere yurttaşlık bilgi ve beceri kazandırmadaki etkisine yönelik öğretmenlere, araştırmacılara ve ders kitabı yazarlarına bilgi sunmaktır. Yurttaşlık eğitiminde aktif öğrenmelerin kullanılması sonucunda öğrencilerde eleştirel düşünme, yeniden düşünme, problem çözme, iş birliği ve iletişim becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Öğretmenler yurttaşlık eğitimini öğrenciler için erişilebilir, ilgi çekici ve anlamlı kılmak için aktif öğrenme yöntemlerini kullanabilirler. Öğretmenler otantik becerileri öğrencilere kazandırmak için disiplinler arası çalışmalar yapabilirler.

**Anahtar Sözcükler:** Yurttaşlık, eğitim, aktif öğrenme, öğrenci, öğretmen.

## Giriş

Yurttaşlık eğitimi erken çocukluktan başlayarak yaşam boyu gerekli olduğu için öğretmenler öğrencilerin yurttaşlık bilgi ve becerilerini geliştirmek için derslerinde aktif öğrenme yöntemlerini kullanabilirler. Yurttaşlık eğitimi sürekli değişen ve gelişen bir süreçte ilerlediği için öğrenci merkezli olan aktif öğrenme yöntemleriyle öğrencilere kazandırılması olumlu etkiler yaratabilir (Paska, 2020). Aktif öğrenmeyi teşvik eden yaklaşımlar, bilgi iletmekten çok öğrencilerin becerilerini geliştirmeye odaklanır. Öğrencilerin üst düzey düşünmeyi gerektiren okuma, tartışma, yazma gibi aktiviteler yapmalarını gerektirir. Ayrıca, öğrencilerin kendi tutum ve değerlerini keşfetmelerine önem verme eğilimindedir. Öğrencileri aktif öğrenmeye teşvik etmek için basitten karmaşığa doğru bir yol izlenebilir. Öğretmenler, öğrencileri sınıf içi tartışmalara dâhil ederek fikirlerini netleştirmelerine ve düzenlemelerine olanak sağlayarak, daha karmaşık olan vaka çalışmalarına kadar bir dizi faaliyet sunabilirler (Bonwell & Eison, 1991).

Aktif öğrenmeyi teşvik eden yaklaşımlar öğrencilerin yeni bilgiler ile mevcut zihinsel modelleri arasında bağlantı kurmalarını ve yurttaşlık anlayışlarını genişletebilir (Brame, 2016). Aktif öğrenme yöntemi olarak; güncel olayların tartışılması (Murray-Everett & Coffield, 2020), disiplinler arası öğrenmeler (Sider, 2008), hikâye kitapları (Pass, White, Owens & Weir, 2006), okul dışı faaliyetler (Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi) [NCSS], 2013) gibi aktivitelerin yapılması öğrencilerin üst düzey düşüncelerine katkıda bulunduğu gibi yurttaşlık bilgi, beceri ve tutumlarına da olumlu katkı yaparak aktif yurttaşlığa ve toplumsal katılıma yönlendirebilir (Bransford, Brown & Cocking, 1999).

Bu çalışmanın amacı aktif öğrenmeye dayalı yurttaşlık eğitiminin öğrencilere yurttaşlık bilgi ve beceri kazandırmadaki etkisine yönelik öğretmenlere, araştırmacılara ve ders kitabı yazarlarına bilgi sunmaktır. Literatür taraması 2023-2024 yılları arasında yapılmıştır. Literatür taramasında yurttaşlık eğitiminde kullanılan aktif öğrenme yöntemleri üzerine makaleler incelenmiştir. Literatür taramasında öncelikle NCSS yayınları olan Social Education, Social Studies ve Young Learner dergileri olmak üzere uluslararası çalışmalar kullanılmıştır.

## Güncel Olaylarla Yurttaşlık Eğitimi

Öğretim programının yoğunluğu ve öğretmenlerin kamuoyundaki tartışmalı konuları sınıfa getirme konusundaki isteksizliği nedeniyle, öğrencilere okulda güncel olaylarla ilgili haberleri ve medya mesajlarını eleştirel bir şekilde analiz etmeleri için nadiren fırsat verilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin medya mesajlarını analiz etme, önyargı, sahte haber ve yetersiz tartışmaları tespit etmek için gerekli olan medya okuryazarlığı becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Bununla birlikte kritik ve tartışmalı güncel olaylar hakkında etkileşim kuran öğrenciler, yalnızca medya mesajlarının doğasında bulunan önyargıları değil, aynı zamanda insanların sahip olduğu çoklu bakış açılarını da öğrenebilirler. Bu öğrenciler, sınıf tartışmalarına katılabilir, farklı görüşleri dikkatle dinleyebilir, görüşlere ve kanıtlara itiraz edebilirler. Aynı zamanda öğrenciler kültürel, ekonomik, dini, dilsel ve çevresel bağlantıları, dünyada yaşanan küresel ısınma, sağlık hizmetleri, dini veya etnik çatışma, biyolojik çeşitlilik, mülteciler, artan enerji maliyetleri gibi küresel konularda bilgilerini artırabilirler (Brown & Carroll 2008).

Günümüzde öğrenciler haberlerin içeriğiyle pek ilgilenmeyip, ulusal ve küresel sorunlar hakkında bilgisiz oldukları görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen "haber grupları" adı verilen bir proje geliştirmek istemiştir. Haber grupları projesinin amacı; (a) öğrencilerin güncel bilgileri okumasını ve bunlarla ilgilenmesini sağlamak, (b) haberlerin doğruluğunu belirleme becerilerini geliştirmek, (c) medyanın doğasında var olan önyargıları tanımalarını sağlamak, (d) öğrencilerin medya içeriğini akranlarıyla tartışmasını sağlamaktır. Projeye başlamak için öğrenciler ilgilendikleri konuları paylaşmaya teşvik edilmiştir. Sınıf tartışması sırasında, öğrencilerin en çok ilgilendikleri beş veya altı konu belirlenmiştir. Ardından dört beşer kişilik haber grupları oluşturulmuştur. Her pazartesi haftanın haber makalesi öğrenciler tarafından tanıtılmıştır. Öğrencilere makaleyi evde okumaları ve konuyla ilgili bakış açılarını içeren kısa bir yanıt yazmaları görevi verilmiştir. Ayrıca öğrencilere medyanın hedef kitlesinin kim olabileceğini ve farklı medya kuruluşlarının aynı olayı nasıl yansıttığını anlayabilmeleri için televizyon veya genel ağ üzerinden haberleri izlemeleri tavsiye edilmiştir. Ödevin teslim günü olarak cuma günü belirlenmiştir. Cuma günü tüm sınıf haber makalesini tartışmıştır. Öğretmen haber grupları projesiyle öğrencilerde; dünyada olup bitenler hakkında bilgi sahibi olma, çoklu bakış açılarını tanıma, saygı duyma, demokratik bir toplumda sorumlu ve bilgili vatandaşlar olma gibi yurttaşlık becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir (Murray-Everett & Coffield, 2020).

Öğretmenler öğrencilerini kültürel çeşitliliğe saygıya teşvik etme için haber bültenlerinden yararlanabilirler. Bu haber bülteni kültürel çeşitlilik üzerine tasarlanmış bir köşe yazısını içerebilir. Köşe yazılarında Çin Yeni Yılı, Japon Kız Festivali gibi her ay farklı bir kültür ön plana çıkarılabilir. Öğrenciler bu köşe yazılarını evlerine

taşıyarak ebeveynleri ile tartışabilirler. Bu proje sonucunda öğrenciler kültürel çeşitlilik hakkında tüm insanlığın sahip olması gereken değerleri öğrenebilirler. Farklı kültürlerle saygı duyabilirler (Pass, vd., 2006). Yurttaşlık eğitiminde güncel olayları kullanmak isteyen öğretmenlere ve araştırmacılara faydalı olabileceği düşüncesiyle Murray-Everett & Coffield (2020)'den düzenlenerek bir etkinlik örneği hazırlanmıştır (Bkz. EK 1).

### **Disiplinler Arası Öğrenme Olarak Yurttaşlık Eğitimi**

Disiplinler arası çalışmalarla öğrencilerin küresel vatandaşlar olmalarına katkı sağlanabilir (Sider, 2008). Bu amaç doğrultusunda öğretmen tarafından bir öğrencinin Güney Koreli teyzesi sınıfa davet edilmiştir. Yanında da birkaç kıyafet getirmiştir. Bir kız ve bir erkek öğrencinin bu kıyafetleri denemelerine izin verilmiştir. Güney Koreli birey kıyafetleri anlatmaya başlamıştır. Bayan ceketine hanbok, erkek ceketine ise jeogori denildiği, şekil olarak benzer olduğu ancak kadın giysilerinin daha az renkli olduğunu belirtilmiştir. Hanımlar hanboklarını etek üzerine, erkekler jeogorilerini geniş kesimli pantolonların üzerine giydiklerini anlatmıştır. Kültürel kimliğin korunmasında giyim kuşamın önemli olduğu öğrenciler tarafından fark edilmiştir. Ayrıca Kore'deki geniş aile kavramından bahsedilmiştir. Ailelerin büyükanne, büyükbaba, teyzeler, amcalar ve kuzenler ile birlikte yaşadığından bahsetmiştir. Kore halk dansları da öğrencilere anlatılmıştır. Kore'de halk danslarının iş ve yaşamı ifade ettiği belirtilmiştir. Kadın ve erkeklerin birlikte dans ettiği ama birbirlerine dokunmadıkları ifade edilmiştir. Öğrencilere de çember şeklinde oynanan eski bir halk dansı olan "Madenci Dansı"nı öğretilmiştir. Çocuklar dans ederken eğlenmişlerdir. Bu deneyim öğrenciler için aydınlatıcı olmuştur. Ayrıca Kore çok soğuk olduğu için Koreliler'in yerden ısıtmayı icat ettiği, evin altında sürekli küçük bir ateş yanmaya devam ettiği ve ısı zeminin altındaki borulardan aktığını ifade etmiştir. Kore'nin ulusal yemeği olan kimchi çocuklar tarafından tadılmıştır (Pass, vd., 2006).

Sosyal bilgiler öğretiminde diğer disiplinlerle bağlantı kurularak öğretim gerçekleştirilebilir. Sosyal bilgiler öğretim programını, diğer öğretim programlarıyla entegre edilerek aktif öğrenmeler gerçekleştirilebilir. Sosyal bilgiler öğretiminde öğretmen disiplinler arası bağlantı kurarak öğretimi gerçekleştirmek için Arkansas'taki köleliğin ve Büyük Buhran'ın tarihini anlatırken beden eğitimi ve drama öğretmenlerinden derslerinde tiyatroyu kullanmalarını, müzik, dans ve bando öğretmenlerinden, müziği kullanarak Kükreyen Yirmiler dönemini tartışmalarını, matematik öğretmenlerinden harita üzerinde bir noktadan diğer noktaya olan mesafeyi çizdirme ve zaman çizelgesi oluşturma gibi çalışmalar yapmasını istemiştir. Bu sayede sosyal bilgiler dersinin diğer disiplinlere entegre edilmesi sağlanmıştır. Başka bir disiplinler arası çalışmada genç bir kadıncı posta arabası şoförü olarak iş bulan öksüz bir kızın öyküsünü anlatan Pam Muñoz'un yazdığı Riding Freedom gibi kitaplar aracılığıyla öğrencilere tarihsel kurguyu tanıtmaya şansı verilmiştir. Öğrencilere, izlediği rotanın bir haritasını oluşturma ve ardından kat ettiği millerin bir tablosunu yapma fırsatı verilmiştir. Öğrenciler, An American Plague: 'The True and Korkunç Hikaye' gibi kitaplarla kurgu olmayı keşfetmişlerdir. Jim Murphy'nin yazdığı 1793 Sarı Humma Salgını, tıp uygulamalarının son iki yüzyılda nasıl ilerlediğine yönelik bilgileri keşfettikleri kitaptır (Vanderslice, 2007).

Hikaye kitaplarının, öğrencilerin kendi yaşamlarıyla bağlantı kurma, otantik becerileri kazanma, ilgi çekici ve merak uyandırıcı olma, ders kitaplarında yer alan konularla ilişkilendirme gibi faydaları vardır (Wilson & Shaver-Wetzel, 2005). Aynı zamanda öğrencilere ilham vermek ve hayatlarında birtakım dönüşümler gerçekleştirmede güçlü bir rol oynayabilir. Sınıf içinde ve dışında bu tür faaliyetler öğrencilerin gerçek sorunlarını ele alarak içerik ve becerileri öğrenmelerine yardımcı olabilir. Öğrenciler etkili bir şekilde öğrenebilirler, derse daha fazla ilgi gösterebilirler. Örneğin; kültür hakkında öğretmeye başlamanın bir yolu, çocukların belirli bir kültürün yemeklerini pişirmesine ve yemesine izin vermektir. Ebeveynler gönüllü olarak öğrencilerin denemesi için kendi kültürlerinde meşhur olan yiyecekleri sınıfa getirmişlerdir. Amerika'da yaşayan Çinli bir anne, herkesin yemekten zevk aldığı yumurtalı rulolar getirmiştir. Ayrıca öğrencilere nasıl yapacaklarını öğretmişlerdir. Öğrenciler Dört elektrikli tava kullanarak yumurtalı rulo yapmaktan ve yemekten keyif almışlardır. Bu durum öğrencilerin malzemeleri ölçmek zorunda oldukları için yemek pişirme ve kültürel çeşitliliğin yanı sıra matematiği öğrenmeleri için bir şans niteliğindedir (Pass, vd., 2006).

Yemekle ilgili başka bir çalışma örneği proje şeklinde gerçekleştirilmiştir. Projeyi başlatmak için öğretmenler, öğrencilerin konu hakkında ne bildiklerini ayırt etmek ve ne bilmek istediklerini öğrenmek için beyin fırtınası yapmışlardır. Öğretmenler, öğrencilerin aileleriyle evde yemek yeme ve yemek yapma deneyimleri hakkında konuşmaktan keyif aldıklarını fark etmişlerdir. Öğretmenler ailelere ulaşarak ailelerinin evde yemek pişirenken çekilmiş fotoğraflarını paylaşmalarını istemiştir. Öğrencilerle yapılan konuşmalardan, yemek pişirme süreci

hakkında çok şey bildikleri ve evde kendilerine özel yemek pişirme deneyimlerini paylaşmaya istekli oldukları görünmüştür. Öğrenciler yiyecekleri tartışmaya devam ederken, aileler kendileri için önemli olan tarifleri nasıl yapacaklarını öğretmek için sınıfa davet edilmiştir. Yemekler arasında köfte, fasolakia, muzlu krep, elma püresi, tatlılar, Trinidad makarna turtası ve ekme vardır. Bir anne, geleneksel bir Yunan yeşil fasulye yahnisi olan fasolakia yapmak için sınıfa katılmıştır. Masanın etrafında toplanmış öğrencilerle, her bir malzemeyi tanıtmışlardır. “Çocuklar, fasolakia'yı pişirme ve yeme sürecinde birden fazla içerik alanını keşfetmişlerdir. Yiyecekleri hazırlamak için, öğretmenlerin mağazaya götürmeleri için market listelerinin yazılmasını gerektiren malzemelerin satın alınması gerektiğinde öğrenciler listelerini yazarken basılı kopyalama ve fonetik heceleme gibi erken yazma becerilerini göstermişlerdir. Ailelerle yemek pişirme deneyimi, öğrencilerin, maddenin halleri (katı, sıvı ve gaz) dâhil olmak üzere, malzemeler ve özellikleri ile ilgili duyularını kullanmalarını sağlamıştır. Bu gözlemlerin yanı sıra, çocuklar aritmetik ve ölçme becerilerinin yanı sıra kesirler hakkında bilgi edinmişlerdir. Yemek yapma eylemi aracılığıyla, ortaya çıkan okuryazarlık becerilerini destekleyen sıralamayı keşfetmişlerdir. Bu bağlam, matematik, bilim ve okuryazarlığı içerik alanlarında aynı anda bilgiyi güçlendiren özgün bir tasarımı ortaya çıkarmıştır. Proje boyunca öğrenciler evdeki ve okuldaki yaşamlarıyla bağlantı kurmuşlardır. Dersler öğrencilere yemek pişirme ve yemek tarifleri okuma yoluyla matematik ve okuryazarlık alanlarında öğrenme fırsatları sağlamıştır. Öğrenciler, insanların nasıl yemek pişirip paylaştığını ve ayrıca dünyanın farklı yerlerinde insanların ne pişirdiğini keşfetmişlerdir. Yemek ve tarifler sosyal bilgiler için biraz klişe bir giriş noktası olarak görülse de daha derin öğrenmeye bir başlangıç noktası olarak projeyi yaşanmış deneyimlerle ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerle çalışırken, bir konuya yatırımlarını ve katılımlarını artırmak için kişisel deneyimleri ile okul deneyimleri arasında köprü kurmak en iyi uygulama olarak görülebilir (Damjanovic, Ledford, Ledford, Caldas, Dixon & Mosher, 2021).

Okullar disiplinler arası öğretim yoluyla daha büyük bir eğitim topluluğu duygusu geliştirebilirler (Mitsakos & Ackerman, 2009). Örnek olarak Doğu Austin'de bulunan Teksas Üniversitesi İlköğretim Okulu gösterilebilir. Okul gönüllü ebeveynler tarafından boyanmış duvar resimleri ve parlak renkli portatif binalar şeklinde dekore edilmiştir. Okula girişten itibaren birçok faaliyetle karşılaşılabilir. Sabahın erken saatlerinde açılış çalışmaları, duyurular ve kutlamalar için tüm çocuklar okulun yemekhanesinde toplanmaktadır. Okulun her yerinde, grup ödevleri ve sınıf etkinlikleri için birbirleriyle görüşen çocuk kümeleri görülebilir. Ebeveynler sözlü tarih görüşmelerine katılabilir. Çocuklar okul bahçesiyle ilgileniyor veya günün hava durumunu ve çevresel faktörleri kaydediyor olabilir. Daha büyük çocuklar, okuldaki daha küçük öğrencilere ders verirken görüntülenebilir. Amerikan Devrimi veya Büyük Buhran hakkında öğrenciler genel ağ kaynaklarını kullanarak bilgi edinebilir. Yapılan bu faaliyetlere öğrenci, öğretmen, veli, okul idaresi gibi tüm paydaşların katılması bu okulun canlı bir okul olduğunun göstergesidir (Field & Bauml, 2012).

### **Hikâye Kitaplarıyla Yurttaşlık Eğitimi**

Hikâyeler öğrencilere siyasi, entelektüel ve sosyal beceriler kazandırabilir. Özellikle aile hikâyeleri çocukların ilgilerini çekerek geçmiş hakkında çalışmaya yönleltebilir. Bu hikâyeler, bağımsız sınıf etkinlikleri olarak çocuklar için anlam ve değere sahip olabilir (Wise, Jones, Thompson & Halvorsen, 2023). Hikâyeler, başka bir kültür hakkında bilgi edinmenin en güçlü yollarından biridir. Görüntüler ve kelimeler, kalıcı izlenimler bırakma potansiyeline sahip ilgi çekici bir mesaj aktarmaktadır. Öğretmenler farklı bölgelere yönelik birincil kaynakları ve gerçek görüntüleri ders planlarına dâhil edebilirler. Bu bağlamda Hindistan'ın eski bir dini destanı olan ölümden kurtulan sadık bir papağanın öyküsünün anlatıldığı Mahabharata'nın (Merhametin Erdemi), öğretmen tarafında öğrencilerine yüksek sesle okunması onlarda sadakat ve şükran gibi karakter özelliklerini tartışmalarına yol açabilir. Günlük hikâye saatinde öğrenciler, sorunları cesur ve şefkatli davranışlarla çözen hayvanlar hakkında Hindistan'ın renkli fabllar olan Jataka masallarını dinlemekten keyif alabilir. Ezop'un masallarına ilham kaynağı olduğuna inanılan bu masallar, sınıf grup tartışmaları ve yansıtıcı yazılar için ilgi çekici içerik sağlayabilir (Sider, 2008).

Öğrenciler bu deneyimler aracılığıyla farklı bir kültürde yaşamının ne demek olduğunu hissederler. Kendi yaşamlarına ve kültürel geçmişlerine yeni bir bakış açısı katabilirler. Öğrencilere çeşitliliğin zenginliği konusunda eğitim vermek ve çok kültürlülüğe saygı duymayı teşvik etmek öğretilir. Çünkü başkalarının çeşitliliğine saygı duymak demokratik bir eğitime katkıda bulunabilir (Pass, vd., 2006). Örneğin; Afrikalı perspektifinde Nijeryalı bir yazarın kitabı öğretmen tarafından öğrencilere okunabilir veya Zomba'dan bir çocuğun gönderdiği bir e-posta mesajına yanıt verilebilir. Böylece Afrikalıların evde, toplumda ve okuldaki günlük yaşamları öğrenciler için canlı ve gerçek hale getirilebilir. Çoğu zaman, öğrenciler Afrika hakkında, sanki farklı tarihlere, toplumlara ve



manzaralara sahip 50'den fazla ulustan oluşan bir kıta değil de bir lkemiş gibi genellemeler yapmaktadırlar. Çoğu zamanda Afrikalılar kendi hayatlarının yaratıcıları olarak değil, yalnızca Amerikan yardımının alıcıları olarak görülmektedir. Kitanın dört bir yanından insanları dinlemek, öğrencilerin diğer kültürleri tanınmasına yardımcı olur. Örneğin, sürdürülebilir kalkınma ve barışa katkılarında dolayı 2004 yılında Nobel Barış dl'n kazanan Kenyalı bir kadın olan Wangari Maathai ğrencilerin Afrika imajını genişletmek için kullanılabilir. Aynı zamanda öğretmenler öğrencilerle Afrika özelinde çalışma yapılacaksa ve kitaplarda fotoğraflar yer alıyorsa öğretmenlerin bazı noktalara dikkat etmesinde fayda vardır. nk ğrenciler tipik olarak Afrika'nın her yerinde hayvanların yaşadığını, herkesin köylerde yaşadığını ve son derece fakir bir kıta olduğunu hayal ederler. Bugün, Afrikalıların neredeyse yüzde 40'ı şehirlerde yaşıyor, ancak öğrenciler o kıtadan çok az şehir görüntüsüyle karşılaşıyor. Afrika hakkındaki birçok kitapta, vahşi yaşamı ve geleneksel giysili insanları vurgulayarak kıtanın yanıltıcı fotoğraflarını sunabiliyor. Uygun görüntüleri seçmek için şu noktaları aklınızda bulundurabilirsiniz; (1) Maasai, San ve Tuaregler Afrika halkının yüzde 1'inden daha azını temsil eden alişılmadık insanlara ait basmakalıp fotoğraflardan kaçınabilirsiniz. (2) Panoramik ve yakın plan çekimleri ğrencilerin Afrika ile bağlarını hissetmelerine yardımcı olabilir. (3) Elçilikler tarafından sağlanan malzemeler konusunda dikkatli olun, nk bunlar genellikle hayvanları görmek "egzotik" olanın tadını çıkarmak isteyen turistlere hitap etmektedir (Brown & Carroll 2008). Bu bağlamda Idlewild'in ziyaretlerinin düşünceleri ve fotoğrafları, güçlü bir karşı hikâye sunmaktadır. Idlewild, Siyahların tatil evleri veya kendi tatil köyleri olmadığı efsanesini ortadan kaldırmaktadır. Siyahların kamp yapmaktan, yzmekten, kayıkla gezmekten, balık tutmaktan, avlanmaktan, ata binmekten, tekerlekli paten kaymaktan ve akşam eğlencelerinden hoşlandığı Idlewild'in merkez hikyelerinde anlatılmaktadır. Bu durum Black Joy'un Black Historical Consciousness ilkesini yansıtmaktadır (Wise, vd., 2023).

Sosyal ve duygusal öğrenmenin ötesine geçen ocuk kitaplarında geçen görsel imgelerde ilerleme yaşanmıştır. Kleleştirme, Holokost, Japon-Amerikan hapsedme, oy kullanma hakları, ayrımcılık ve soykırım gibi tarihi konular hakkında kk çocuklara yönelik kitaplar, onlara hem duyarlılık hem de içgörü sunmaktadır. Güncel olay konularında ise, g ve mülteci krizi, ırk adaleti, kadın erkek eşitliği ve aktivizm hakkında birçok kitap vardır. Bu kitaplar, bir sosyal bilgiler temasında hem tarihsel hem de edebi analiz için temel oluşturmak ve daha fazla araştırma yapmak için (Lintner, 2011) ABD'deki bir okulda Christopher Paul Curtis, tarafından kaleme alınan The Watsons Go to Birmingham-1963 adlı kitap ele alınmıştır. Kitabın içeriğinde akrabalarını ziyaret etmek için Flint, Michigan'dan Alabama'ya seyahat eden Amerikalı bir Afrikalı aileyi konu alıyor. 10 yaşındaki Kenny Watson'ın gözünden anlatılan olaylarda okuyucular ırkçılık, ayrımcılık, Birmingham kilisesinin bombalanması sonucunda yaşanılan travma ve kayıplarla yzleşmektedirler. Kitap okuyuculara medeni hakların öğrenilmesi konusunda yarar sağlamaktadır. Öğretmen, bu kitabın öğrencilerde yurttaşlık haklarına yönelik bilgilerini genişleteceği, aktif bir okuma, tartışma, sorulara cevap bulma, paylaşma, ırkçılığı ve ayrımcılığı göstermek gibi fırsatlar sunabileceğini düşündüğü için tercih etmiştir. Öğretmen en başta öğrencilere kitabı tanıtmak için Spike Lee'nin yönettiği, Birmingham kilisesinin bombalanmasıyla ilgili Little Girls belgeselini izletmiştir. Öğrenciler belgeseli izleyip tartıştıktan sonra The Watsons Go to Birmingham-1963 adlı kitabı okumaya başlamışlardır. Öğrencilere kitabı bitirmek için bir hafta süre verilmiştir. Bu srenin ardından ilk derste ğretmen ayrımcılık ve ırki şiddetin duygusal yönlerini ele alabilmek için yaratıcı yazma ve şiir stratejilerini kullanmayı tercih etmiştir. Öğrencilerde yaratıcı yazma ve şiir stratejileri yoluyla yeniden düşünme, empati, eleştirel düşünme, okkltrllk, olaylara farklı bakış aılılarıyla bakma gibi becerileri kazandıkları araştırma sonucunda belirlenmiştir (Wilson & Shaver-Wetzel, 2005).

Öğrencilerin özellikle okkltrllk, empati, gibi becerileri kazanabilmeleri için Afrikalı yazarlar birçok ödüllü ocuk kitabı yazmıştır. Her yıl ABD' de düzenlenen Afrika ocuk Kitabı dlleri (CABA) töreninde Afrika hakkında yayınlanan en iyi kitapları onurlandırılmaktadır. Bu yılki dl, Malili baba-kız ekibi Penda ve Baba Wague Diakite tarafından yazılan 'I Lost My Tooth in Africa' kitabına verilmiştir. Kıtadan nceki kazananlar arasında Güney Afrika, Nijerya, Kamerun, Tanzanya, Etiyopya ve Gana'dan yazarlar yer alıyor. Nijeryalı yazar I. Onyefulu, 'Here Comes the Bride ' adlı kitabıyla dl kazanmıştır. Bu kitaplar da büyük bir şehre taşınma deneyimi, ilk kez oy kullanmak, aile ve toplum yaşamı gibi sosyal bilgiler ğretim programıyla bağlantılı konuları içermektedir. CABA kazananları arasında belirli kültürlerde doğru ve çekici karakterler ve durumlar yaratmak için yeterli deneyime sahip olan Afrikalı olmayan pek çok yazar da vardır. Bu tür yazarlar arasında ne ıkanlar Jane Kurtz, Stephanie Stuve Bodeen, Margy Burns Knight, Margot Raven ve Satomi Ichikawa'dır. Afrika'ya yönelik kitap seçimi konusunda öğretmenlere  öneride bulunulabilir; (1) halk hikyelerine güvenme konusunda dikkatli olunmalıdır. Kültürel inançları ve değerleri gösteren hikâyelerde tembellik, nezaket, ahlaksızlıklar ve erdemlerle

ilgili fazlasıyla insani değerler hayvanlara yüklenebilmektedir. Çocuklar hayvanlara güvendikleri için bu durum çocukları yanıltabilir. (2) bazı öğrencilerin CABA ödül kitaplarını okuduktan sonra, öğrencilerden kitapta adı geçen hayvanların bir listesini yapmalarını isteyebilirsiniz. (3) Afrika çok büyük ve karmaşık olduğu için bir veya iki ülkeden kitap seçmek öğrencilerin Afrika'ya yönelik bilgilerini derinleştirebilir. Bu tür kitapları bulmak için Africa Access veri tabanında arama yapılabilir. (Brown & Carroll 2008).

Afrika hakkında öğrencilere öğretmek heyecan verici olabilir. Çünkü öğrencilerin sorgulama ve yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturan eleştirel düşünme gibi zihinsel alışkanlıklar geliştirmelerine yardımcı olabilir. Öğretmenler öğrencileri üzerinde bu tür çalışmalarla derin bir etki yaratabilirler. Öğretmenler çoğu zamanda sözlü geleneğin ötesine geçerek edebiyat ve performans sanatının bir karışımına geçebilirler. Öğrenciler The East-West School of Dance'in sahne yapımı Shakuntula'da bir Kızılderili asilzadesi ile bir köylü arasındaki aşk hikâyesi dans ve müzik ile birleştirilmesi öğrencileri büyüleyebilir. Öğrenciler hikâyeyi daha derin bir şekilde hissedebilirler (Sider, 2008). Aktif küresel vatandaşlık için öğrencilere rol model olmak çocukların dünyayı anlamalarına ve dünya vatandaşları olarak harekete geçme eğilimlerini, becerilerini ve arzularını geliştirmelerine yardımcı olmanın güçlü bir yolu olabilir. Stephen Sondheim'ın Into the Woods müzikalindeki sözler çocukların yetişkinlerin rol modellerden etkilendiklerini hatırlatır (Fry vd., 2012).

Öğretmenler öğrencilerin dünyanın karmaşıklığıyla mücadele edebilen, mantıklı görüşler oluşturabilen hem yerel hem de küresel olarak toplumu daha iyi hale getirmek için bilinçli adımlar atabilen, bağımsız düşünürler olmaları için gerekli becerileri, içeriği, bağlamı ve eğilimleri öğrenmelerine yardımcı olacak çalışmalar yapabilirler (NCSS, 2020). Bu bağlamda aile hikâyeleri de çocukların öğrenebilecekleri ideal kaynak olarak hizmet edebilir. Hikâyeleri sözlü olarak anlatmak, birçok kültürde önemli bir öğretim biçimidir. Öğretmenler tarafından sınıflarda kullanmak hem rahat hem de öğrenciler için heyecan verici bir yöntemdir. Aile hikâyeleriyle çocukların kendi araştırmalarını yaparak, röportajlar yaparak, kişisel eserleri ele alarak, fotoğraf ve haritaları inceleyerek geçmişteki yaşam hakkında bilgi edinmeleri heyecan verici ve anlamlı olabilir. Öğrenciler aile hikâyeleriyle meşgul olduğunda yaşlılarla, kimlikleriyle, bugünlere gelene kadar yaşanan olaylara ve koşullara yönelik kişisel bir bağlantı kurmayı sağlayabilir. Bu şekilde farklı kültürel geçmişlere sahip aile hikâyeleri sayesinde öğrenciler farklı kültürleri öğrenebilir. Öğretmen öğrenciler arasında daha iyi iletişim kuran ve birbirine saygı duyan öğrencilerden oluşan bir toplum oluşturabilir. Aile hikâyeleri sayesinde öğrenciler sınıfta kültürlerin gökkuşağını keşfederek tatmin edici bir deneyim sağlayabilirler. Öğretmenlerin kültürel çeşitlilik ile ilgili çalışmalar yapmaları demokratik bir toplumu ilerletmek için uygun iyi bir uygulama olabilir (Pass, vd., 2006).

Derslerinde aile hikayelerini kullanmak isteyen öğretmenlere altı aşamalı bir süreç Wise, vd., (2023) tarafından önerilmiştir. Bu aşamalar şu şekildedir;

1. Öğretmenler öğrencilerin aileleriyle ilişkiler kurabilir. Öğrencilerin geçmişteki yaşamla ilgili aile büyükleriyle röportajlar yaparak otantik ve anlamlı ilişkilere teşvik edilebilir. Öğretmenler sınıfın içinde ve dışında sıcak bir toplum oluşturmak ve sürdürmek için mümkün olduğu kadar erken başlamalı, devam etmeli ve üzerine düşünülmalıdır. Ayrıca aile üyelerinin kendilerini değerli hissetmeleri, deneyimlerine ve bilgilerine saygı duyulması çok önemlidir.
2. Aile üyelerinin paylaşmak veya çocuklarının öğrenmesini isteyebilecekleri konular hakkında anket veya kısa sohbet etkinliği aracılığıyla bilgi toplanabilir.
3. Ziyareti planlamak, görüşme soruları yazmak, görüşme soruları sorma alıştırması yapmak ve ziyaretçiler için öğrendiklerinin daha geniş bağlamı hakkında kısa bir sunum hazırlamak için çocuklarla iş birliği yapılabilir. Ziyaretçiyi davet ederken, öğrencilerle paylaşmak üzere eserler veya fotoğraflar getirmeleri önerilebilir.
4. Aile üyeleri sınıf ziyareti için davet edilebilir. Çocuklara aile üyelerini karşılamak, sınıfı gezdirmek ve rahat etmelerini sağlamak için sorumluluklar verilebilir.
5. Ziyaret sırasında, çocukların ne öğrendikleriyle ilgili sunumlar yapmaları istenebilir. Ardından aile üyelerine öğrencilerin hazırladıkları sorular sorulabilir. İzin alarak röportaj sesli veya görüntülü olarak kaydedilebilir.
6. Ziyaretin ardından çocuklar, röportajdan klipler ve görseller yoluyla sözlü bir tarih oluşturabilirler.

Gerçek yaşam deneyimleri sosyal bilgiler öğretim programı için hareket ettirici bir güç olabilir. Öğretmenler birincil kaynakları ve gerçek görüntüleri ders planlarına dâhil edebilirler. Örneğin; Afrikalı perspektifinde Nijeryalı bir yazarın kitabı öğretmen tarafından öğrencilere okunabilir veya Zomba'dan bir çocuğun gönderdiği bir e-posta mesajına yanıt verilebilir. Böylece Afrikalıların evde, toplumda ve okuldaki günlük yaşamları öğrenciler için canlı

ve gerçek hale getirilebilir. Çoğu zaman, öğrenciler Afrika hakkında, sanki farklı tarihlere, toplumlara ve manzaralara sahip 50'den fazla ulustan oluşan bir kıta değil de bir ülkeymiş gibi genellemeler yapmaktadırlar. Çoğu zamanda Afrikalılar kendi hayatlarının yaratıcıları olarak değil, yalnızca Amerikan yardımının alıcıları olarak görülmektedir. Kıtanın dört bir yanından insanları dinlemek, öğrencilerin diğer kültürleri tanımalarına yardımcı olur. Örneğin, sürdürülebilir kalkınma ve barışa katkılarından dolayı 2004 yılında Nobel Barış Ödülü'nü kazanan Kenyalı bir kadın olan Wangari Maathai öğrencilerin Afrika imajını genişletmek için kullanılabilir (Brown & Carroll, 2008).

### **Okul Dışı Öğrenmelerle Yurttaşlık Eğitimi**

Sosyal bilgiler dersinde öğretmenler öğrencilerin çeşitli yollarla topluma katılmalarını sağlamak hem okul içinde hem okul dışında öğrenebilecekleri aktiviteler sunmak, onların toplum ve dünya hakkında bilgi edinmeleri için motivasyonlarını artırabilir. Çünkü çocuklar, toplumun bir parçası olmayı öğrenirken dünyanın da aktif izleyicileridir. Bundan dolayı öğrenme aktivitelerinde okul dışı öğrenmelerin ön plana çıkarılması öğrenciler için çeşitli avantajlar sağlayabilir. Bundan dolayı okullar, öğrencilerin sınıf dışında okula veya topluma katılmaları için fırsatlar sağlamalıdır. Okul dışı etkinlikler, öğrencilerin iş birliği ve iletişim becerileri geliştirirken, yurttaşlık bilgi ve becerilerini de artırabilir (NCSS, 2013).

ABD'deki bir okulda öğretmenler öğrenciler için yaşamış oldukları ulusu tanıma, geçmişten günümüze kadar olan değişimi fark etme gibi amaçlara odaklanan üç günlük bir saha deneyimi tasarlamışlardır. Saha gezisinde ilk durak Noble ailesinin 1800'lerden kalma orijinal evini ziyaret etmeyi içermektedir. Burada öğrenciler el sabanı ve testere kullanma, bahçeyle ilgilenme, kazı yapma, kazı sonucunda bulunan nesnelerin amacını belirlemeye yönelik çalışmalar yaparlar. Öğrenciler ayrıca su kalitesini test etme, gece yürüyüşü yapma, sürüngenleri ve kaya oluşumlarını incelemektedirler. Düzenlenen üç günlük saha gezisinde öğrencilerin bir sonraki durağı Teksas kıyı sahasıdır. Öğrenciler Corpus Christi'ye seyahat ederler. Teksas Eyalet Akvaryumu'nda rehberli bir tura çıkarlar. Daha sonra, Port Aransas'taki Texas Üniversitesi Denizcilik Enstitüsü'ne giderler. Orada çocuklar, deniz yaşamı ile ilgili kanıtları araştırırlar. Tekne turu sırasında ise Meksika Körfezi'ndeki ve sahillerindeki kıyı ortamını keşfederler. Öğrenciler son durak olarak Natural Bridge'yi ziyaret ederek mağaralar ve kaya oluşumları hakkında bilgi edinirler (Field & Bauml, 2012). Görülmektedir ki öğretmenlerin yapmış oldukları çalışmalar sayesinde öğrencilerin bilgi ve becerileri genişlemektedir. Bundan dolayı sosyal bilgiler öğretmenleri ders planlarını NCSS standartlarına ulaşacak şekilde yapılandırmalıdır (Mitsakos & Ackerman, 2009).

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Aktif öğrenmelere dayalı yurttaşlık eğitimiyle öğrenciler kendi bilgilerini inşa ederek, fikir ve deneyimlerini mevcut bilgilerle ilişkilendirebilirler. Aktif öğrenmelerle gerçekleşen bir yurttaşlık eğitimiyle öğrencilerin yurttaşlık bilgi ve becerileri gelişebilir. Yurttaşlık eğitiminde hikâye kitapları, okul dışı öğrenmeler, güncel olaylar, disiplinler arası öğrenmeler öğrencilere yurttaşlık bilgi ve beceri kazandırmada etkili olabilir. Morgan (2016) öğrencilerde yurttaşlık yetkinliklerini geliştirmeye en uygun öğretim uygulamalarının doğası gereği deneysel olması, iş birliği öğrenme için fırsatlar sağlaması, öğrencileri tartışmalı konulara dâhil etmesi, problem temelli olması ve öğrencilerin öğrenmelerini okul dışı yaşam ile bağlantı kuracak şekilde genişletilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Lamb (2018) güncel olaylarla ilgili yapmış olduğu çalışmada öğrencilerde anlama, okuma, farklı bakış açılarını analiz etme, bağlantı kurma, sentezleme, medya okuryazarlığı ve planlama gibi becerilerin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Ukpokodu (2008) yapmış olduğu çalışmada güncel olayların küresel ve çok kültürlü bakış açılarını öğrencilere sistematik olarak entegre etmek için güçlü bir strateji olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerle haberleri tartışarak güne başlama, yerel, ulusal ve küresel olarak meydana gelen olayları tanıtmaya, kritik ve gelişimsel olarak uygun haber olaylarından yararlanma öğrencilerde eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Waterson (2012) tarafından yapılan çalışmada Richard Michelson'un Busing Brewster, adlı hikaye kitabı ile yaptığı çalışmada ırkçılığa karşı olma, izolasyon ve zorbalık gibi güncel sorunlar konusunda öğrencilerin yurttaşlık bilgi ve becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Larrotta ve Chung (2020) yapmış oldukları çalışmada derslerde öğretmenlerin hikâye anlatımları; öğrencilerin hikâyelerde geçen deneyimleri öğrenmesi, sosyalleşmesi, katılım, bir kültüre uyum sağlamak için yapılan mücadeleleri anlama, bir toplumun duygularını, değerlerini, hedeflerini öğrencilerin düşünerek kişisel bilinç oluşturma, toplumsal kültürü kucaklama ve farklı kültürlerin yaşam tarzlarını öğrenme gibi bireylerde yurttaşlık yetkinliklerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Piršl Marušić-Štimac, Pokrajac-Bulian & Ivic (2007) tarafından yapılan çalışmada okul dışı faaliyetler gibi yöntemlerin kullanılması demokratik yetkinliklerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesinde etkili olan araçlar olduğu belirtilmiştir. Bonwell & Eison (1991) tarafından yapılan çalışmada aktif öğrenme yaklaşımlarının disiplinler arası öğrenmelerde etkili olduğu belirtilmiştir. Tavares (2018) yapmış olduğu çalışmada aktif bir

yurttaşlık eğitimi için hikâyelerin çok önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir. Hikâyelerin demokratik açıklık, kapsayıcılık ve saygı değerlerini daha iyi somutlaştırdığı ifade edilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme, iş birliği, iletişim, katılım, yeniden düşünme, problem çözme ve araştırma becerilerinin aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasıyla artırdığı belirlenmiştir. McGriff & Clemons (2019) yapmış oldukları çalışmada aktif öğrenmeye dayalı yurttaşlık eğitimi sonucunda öğrencilerin olaya farklı açılardan bakma, öz düzenleme, iletişim ve analitik düşünme becerilerini kazandıkları belirlenmiştir. Clough ve Holden (2002) tarafından yapılan çalışmada aktif bir yurttaşlık eğitimiyle; bireyin özgüvenini artırdığı, toplumdaki birey ve grupların olay ve olgulara karşı bakış açılarına yönelik farkındalık geliştirdiği belirtilmiştir. Aynı zamanda eleştirel düşünme, yaratıcılık, katılım, zaman süreklilik ve değişimi algılama, toplumdaki bireylerin ortak amaçlar doğrultusunda iş birliği geliştirme, yaşanan sorunları çatışmaya ve şiddete başvurmadan çözebilme yeteneğini geliştirdiği ifade edilmiştir.

Öğretmenler otantik becerileri öğrencilere kazandırmak için disiplinler arası çalışmalar yapabilirler. Öğretmenler tema ve becerilere dayalı yurttaşlık eğitimi standartları geliştirmeye ve öğrenci öğrenmelerini kolaylaştırmak için birlikte çalışabilirler. Öğretmenler, yurttaşlık eğitimine yönelik bilgi ve becerilerini artırmak için farklı kültürlerle karşı duyarlılık, sosyal duygusal öğrenme, farklılaştırılmış öğretim, sorgulama stratejileri ve birincil kaynakların kullanımı konusunda mesleki gelişimlere katılabilirler. Öğretmenler yurttaşlık eğitimi öğrenciler için erişilebilir, ilgi çekici ve anlamlı kılmak için aktif öğrenme yöntemlerini kullanabilirler.

### Kaynakça

- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. 1991 ASHE-ERIC higher education reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.
- Brame, C. (2016). *Active learning*. Vanderbilt University Center for Teaching.
- Brown, B. B., & Carroll, A. (2008). Beyond wildlife: Teaching about Africa and stereotypes. *Social Studies and the Young Learner*, 20(4), 12-17. <https://www.bu.edu/africa/files/pdf/BrownArticle1.pdf>
- Clough, N., & Holden, C. (2002). *Education for citizenship: Ideas into action/a practical guide for teachers of pupils aged*. Routledge.
- Damjanovic, V., Ledford, E., Ledford, A., Caldas, E., Dixon, C., & Mosher, M. (2021). The fresh market: Connecting content, children, families, and the community. *Social Studies and the Young Learner*, 33(4), 24-29.
- Field, S., & Bauml, M. (2012). It's about community: Active social studies learning in a university charter school. *Social Studies and the Young Learner*, 24(3), 27-30.
- Fry, S., Griffin, S., & Kirshner, J. (2012). Learning global citizenship: Students and teachers in Belize and the U.S. take action together. *Social Studies and the Young Learner*, 25(2), 23-27.
- Lamb, A. (2018). Knowledge, fear, and changing perspectives: The impact of using news as a primary source in classrooms. *Social Education*, 82(5), 271-275.
- Larrotta, C., & Chung, H. (2020). Foreign-born TESOL instructors assisting adult immigrant learners to develop civic literacy skills: A pen pal project. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 8(2), 1-9.
- Lintner, T. (2011). Using "exceptional" children's literature to promote character education in elementary social studies classrooms. *The Social Studies*, 102(5), 200-203. <https://doi.org/10.1080/00377996.2010.550955>
- Morgan, L. A. (2016). Developing Civic Literacy and Efficacy: Insights Gleaned through the Implementation of Project Citizen. *ie: inquiry in education*, 8(1), 1-18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1171672.pdf>
- McGriff, M., & Clemons, S. (2019). Reflective Discussion Circles: A Method for Promoting Civic Engagement. *Social Studies and the Young Learner*, 31(4), 3-8.
- Mitsakos, C., & Ackerman, A. (2009). Teaching social studies as a subversive activity. *Social Education*, 73(1), 40-42.
- Murray-Everett, N. C., & Coffield, E. (2020). News-group Fridays: Engaging students in current events. *Social Studies and the Young Learner*, 33(2), 3-11.

- NCSS [National Council for the Social Studies]. (2013). Revitalizing Civic Learning in Our Schools. [<https://www.socialstudies.org/position-statements/revitalizing-civic-learning-our-schools>] 09.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- NCSS [National Council for the Social Studies]. (2020). Our children are taught in school to be active, engaged citizens. [<https://www.socialstudies.org/news/our-children-are-taught-in-school-to-be-active-engaged-citizens>] 09.08.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Paska, L. (2020). Executive director's message: Civic learning: A matter of equity. [<https://www.socialstudies.org/presidents-message/executive-directors-message-civic-learning-matter-equity>] 11.10.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Pass, S., White, J., Owens, E., & Weir, J. (2006). Bringing cultures into the classroom: An invitation to families. *Social Studies and the Young Learner*, 19(2), 16-18.
- Piršl, E., Marušić-Štimac, O., Pokrajac-Bulian, A., & Ivić, S. (2007). The attitudes of students and teachers towards civic education and human rights. *Metodički obzori*, 2(2), 19-34.
- Sider, K. (2008). Compassion's echo: Experiential learning about India. *Social Studies and the Young Learner*, 20(4), 26–29.
- Tavares, L. (2018). Global insights for U.S. civic education. *Social Education*, 82(5), 260–263.
- Ukpokodu, O. N. (2008). Fostering national and global citizenship: an example from South Africa. *Social Studies and the Young Learner*, 21(1), 15–18.
- Vanderslice, M. (2007). Keeping Social Studies Alivewith a Heritage Activity. *Social Studies and the Young Learner*, 20(1), 4-6.
- Wilson, E. K., & Shaver-Wetzel, K. (2005). Literature, literacy, and legacy: Teaching about the Civil Rights Movement. *Social Education*, 69(6), 345-349.
- Wise, C. N., Jones, B. L., Thompson, B. A., & Halvorsen, A. L. (2023). Family Stories, Counter-Storytelling, and Chronological Overlaying: Exploring Black Historical Consciousness in Elementary Social Studies. *Social Studies and the Young Learner*, 35(3), 5-12.

## EK

**Haber Grubu Konuları, Önerilen Web Siteleri ve Tartışma Soruları**

Haber grubu için sütun (1)'de listelenen konulara yönelik araştırma yapmak için önerilen web sitesini ziyaret edebilirsiniz. Orada yer alan arama kutusuna Makaleleri bulmak için anahtar arama terimini yazabilirsiniz. Grup tartışmalarında sütun (3)'te yer alan sorulara yanıtlar aranabilir.

Haber Grubu Konuları	Önerilen Web Siteleri	Tartışma Soruları
Silah Kontrolü ve Okul Güvenliği	<a href="http://www.pbs.org/">www.pbs.org/</a> <a href="http://www.cnn.com">www.cnn.com</a> <a href="http://www.npr.org">www.npr.org</a>	1. Okul girişlerine metal dedektör konulmalı mı? Belirtiniz. 2. Her okulda güvenlik bulunmalı mı? Belirtiniz.
İklim Değişikliği	<a href="http://www.nasa.gov">www.nasa.gov</a> <a href="http://www.climaterealityproject.org">www.climaterealityproject.org</a> <a href="http://www.carbonfootprint.com">www.carbonfootprint.com</a>	1. Bilim adamları iklim değişikliğinin hava durumu modelleri (kasırgalar, orman yangınları, erken kar yağışları, kuraklıklar ve eriyen buzullar) üzerindeki etkilerini nasıl açıklıyor? 2. Ulusumuz da 2050 yılına kadar karbonun nötr hâle gelmesi mümkün mü? Açıklayınız. 3. "İklim değişikliği" seçilmiş yetkililer için en önemli endişe kaynağı olmalı mı? Açıklayınız.
Akıl Sağlığı	<a href="http://www.espn.com">www.espn.com</a> <a href="http://www.nami.org">www.nami.org</a> <a href="http://www.teenmentalhealth.org">www.teenmentalhealth.org</a>	1. Akıl sağlığı bir sporcunun kariyerini nasıl etkileyebilir? Açıklayınız. 2. Akıl sağlığı bir medya ünlüsünün kariyerini nasıl etkileyebilir? Belirtiniz. 3. Okullar, öğrencilere ruh sağlığı hizmetleri sağlamaya nasıl yardımcı olabilir? Açıklayınız.
Seçimler	<a href="http://www.politico.com">www.politico.com</a> <a href="http://www.ballotpedia.com">www.ballotpedia.com</a> <a href="http://www.time.com">www.time.com</a> <a href="http://www.apnews.com">www.apnews.com</a> <a href="http://www.bbc.com">www.bbc.com</a>	1. Seçimlerde yarışacak adayları birbiriyle karşılaştırınız? 2. Günümüzde kamuoyunda en fazla tartışılan konular nelerdir? Araştırınız.

## An investigation of education equality in Türkiye according to today's changing conditions

Deniz Tanrıseven<sup>1</sup>, Burak Can Korkmaz<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Middle East Technical University, ORCID: [0009-0006-5248-1055](https://orcid.org/0009-0006-5248-1055)

<sup>2</sup>Ankara University, ORCID: [0000-0002-7122-9289](https://orcid.org/0000-0002-7122-9289)

### ARTICLE INFO

Article Type: Review article  
Received: 20.12.2024  
Accepted: 30.12.2024  
Publication: 31.12.2024  
Month/ year: 12/2024  
Citation: Tanrıseven, D., & Korkmaz, B. C. (2024). An investigation of education equality in Türkiye according to today's changing conditions. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 2(2), 127-133.

### ABSTRACT

Education is a driving force that affects the development level of countries and therefore needs to be addressed in the first place. All segments of society need education in order to reach their potential. In this way, the development of society will enable countries to progress. Many policies have been carried out to solve the problems regarding education. However, there are concerns that the policies implemented in education are creating new problems rather than solving old ones. In order to produce solutions, it is necessary first to understand the problem situation. Therefore, this review study aims to investigate education equality in Türkiye. Poverty, gender, and disability are found as the categories in which problem situations accumulate in terms of education inequality. The literacy rate in Türkiye has increased significantly from the past to the present. However, on the other hand, chronic problems such as the low enrollment rate of girls in rural areas relatively continue to persist. There is a need to reduce the gap between opportunities in rural areas and cities. It is also evident that the participation of children with special needs in education should be increased. Thus, investigating education equality in Türkiye is crucial for policy recommendations and future research. In this study, firstly, the history of education equality in Türkiye was explained, then the vulnerable groups exposed to inequality in education were examined in detail and discussed in the context of the literature.

**Keywords:** Education, development, equality, social policy, educational policy.

## Günümüzün değişen koşullarına göre Türkiye'de eğitim eşitliğinin incelenmesi

### ÖZET

Eğitim, ülkelerin gelişmişlik düzeyini etkileyen itici bir güç olması sebebiyle öncelikle ele alınması gereken konular arasında değerlendirilmektedir. Eğitimin, toplumun tüm kesimlerinden bireylerin potansiyellerine ulaşması için önemli bir ihtiyaç olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Böylelikle yüksek eğitim seviyesi sayesinde gelişen toplumlar ülkelerin ilerlemesine doğrudan katkıda bulunmaktadır. Eğitim ile ilgili ortaya çıkan sorunların çözümü noktasında pek çok politika yürürlüğe konmuştur. Ancak, eğitimde uygulanan politikaların eski sorunları çözmek yerine yeni sorunlar yarattığına dair endişeler de bulunmaktadır. Çözüm önerileri üretebilmek için öncelikle problem durumlarının anlaşılması büyük bir öneme sahiptir. Bu sebeple bu derleme çalışması Türkiye'de eğitim eşitliğini günümüzün değişen koşullarını göz önünde bulundurarak incelemeyi amaçlamaktadır. Eğitim eşitsizliği açısından problem arz eden durumların yoksulluk, cinsiyet ve engellilik kategorilerinde toplandığı tespit edilmiştir. Türkiye'de okuma-yazma oranı geçmişten günümüze kadar önemli oranda artış göstermiştir. Fakat diğer taraftan, kırsal kesimde kız çocuklarının okullaşma oranının düşük olması gibi kronik sorunlar da nispeten devam etmektedir. Kırsal bölgeler ile şehirlerdeki imkânlar arasındaki farkın azaltılması ihtiyacı bulunmaktadır. Ayrıca özel gereksinimli çocukların eğitime katılımının artırılması gerektiği göze çarpmaktadır. Bu anlamda, Türkiye'de eğitim eşitliğinin araştırılması politika önerileri ve gelecekteki araştırmalar için yol göstermesi açısından önemli görülmektedir. Bu çalışmada ilk olarak Türkiye'de eğitim eşitliğinin tarihçesi anlatılmış, daha sonra eğitimde eşitsizliğe maruz kalan hassas gruplar ayrıntılı olarak incelenerek literatür bağlamında tartışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim, kalkınma, eşitlik, sosyal politika, eğitim politikası.

### Introduction

For all societies to achieve a welfare regime, development serves as a primary tool for inclusive progress. Development is a complex process that has no agreed definition of it. However, there is a consensus that the scope of development is broad (Roncaglia de Carvalho et al., 2018). While some scholars emphasize the

relationship of development with growth (Arestis et al., 2015), others consider it in terms of humanitarian conditions (Joireman & Haddad, 2023). At the same time, there are studies emphasizing the relationship of development with peace, welfare, and care services (Hegre, 2005; Takian & Rajaeieh, 2020). In this context, the important thing is how to achieve these goals.

Cremin and Nakabugo (2012) argued that investing in education is a very important way to reduce poverty. Similarly, Psacharopoulos (1988) highlights that education is the key element at the point of achieving development and related concepts for societies. Well-educated societies are expected to produce more value-added products. In addition, these societies can reach public peace. Also, they enable their citizens to think more in a scientific way. Thus, education is the only way to reach a welfare condition (Kiani, 2013; Permani, 2009). However, Kagawa (2005) emphasizes that education is often put in the background in crisis situations. For this reason, education inequality can become more visible in times of crisis. On the other hand, states can invest in areas other than education in order to overcome crisis situations. At this point, it can be discussed whether ignoring education to eliminate the crisis period will lead to a new crisis. That is why education has attracted more attention after times of crisis. After the COVID-19 and the 2023 Maraş Earthquake, the discussions on this issue reached the highest point (Tadesse & Muluye, 2020; Yildiz et al., 2023). It may be useful to consider education, including in crisis situations, for the development of countries.

Education is an important criterion when measuring a country's level of advancement (Sardar & Tobawal, 2019). The countries that provide equal education opportunities are generally those whose children are not much affected by their parents' socio-economic conditions (Aydemir & Yazıcı, 2019). Although many social states are evaluated according to what they provide for their citizens to achieve equality, there are still inequalities in many areas, like education. These continuing inequalities should be also considered for Türkiye as it is for other countries (Altunöz, 2021; Peterson, 2014; Tannock & Tannock, 2018). There may be many internal and external factors that affect the emergence of this situation. Instead of looking for any guilty, describing the equality issue directly and revealing the deficiencies will be beneficial in terms of solving the problem. If this problem situation can be put forward correctly, solution suggestions can be produced effectively. For this purpose, this study aims to investigate education equality in Türkiye with focusing poverty and other sub-vulnerabilities like gender and disabilities by considering existing literature and today's changing conditions.

### **Background and Historical Context of Education Equality in Türkiye**

Education has its own characteristics in each country (Webb & Chaffer, 2016). Most importantly, education in Türkiye has undergone many changes (Baloglu, 2017; Tinaz et al., 2014). In order to better understand education equality in Türkiye, first of all, it is necessary to examine the history of education equality in Türkiye.

The first steps were the standardization of education and the adaptation of the Turkish education system to international education practices. First of all, Türkiye launched the "Unification in Education Law". With this, all education institutions in Türkiye were unified under the Ministry of Education. With the same ambition, the Turkish parliament has accepted the "law regarding the education organization" (TGNA, 1926). This included standardization of education, accepting compulsory elementary education, and a co-educational system. This was followed up by the letter revolution in 1928 for the adaptation of the Turkish educational system with the developed West (TGNA, 1928). In addition to this, because of the uneducated population in Türkiye, the government started a wide range of education campaigns, including for adults. It launched "nation schools" to educate the adult population and gave the main focus on increasing literacy levels for all ages (Albayrak, 1989). Later, the Turkish government thought to spread education into rural areas of Türkiye, taking into consideration the local needs, and launched Village Institutions (Official Gazette, 1940). This educational reform sought both to enlighten the rural population and train them according to their local needs. (Stone, 1974) However, this was later not continued and turned into technical/training schools or closed completely in the 1950s. In the 1940s, Türkiye tried to provide modernization of its educational system. It also launched laws regarding universities in 1946 and provided legal persona of them in an autonomous way. After that, Türkiye tried to modernize secondary schools and legally trained teachers for this level in 1947. This era highly focused on training future teachers and encouraged "teacher schools". Furthermore, this aim has increased for decades (Stone, 1974).

In 1974, Türkiye first put the requirement for teachers to complete their higher education. Despite all attempts of the Turkish government to increase the quality of education and standardization, in these years, the most significant challenges were mobility of education through reaching all rural areas utilizing building schools and the quantity of qualified teaching staff. The main aim of the Turkish government has been to reach out to every segment of the population and deliver basic education (Güvenç, 1998). When this aim is considered in terms of whether it reached its goal, the findings of UNESCO are crucial. According to UNESCO (2019), Türkiye's literacy rate is 96,7. Therefore, Türkiye has achieved its primary aim of education equality by delivering basic education to every segment of the population. However, the issue of education equality is still a question. Moreover, literacy rates cannot be seen as the only component of education. In these years, one of the biggest challenges also became to train qualified teaching forces. Furthermore, every new policy maker's attempt to apply its own interventions to education also creates challenges in reaching a stabilization in education (Saraplı, 2020). At this point, the Turkish education system, which can be considered dynamic and changeable, should be examined in terms of equality. In this way, possible solutions can be suggested by seeing which vulnerable groups experience what kind of problems.



### Poverty and Education in Türkiye

According to the OECD, the Gini coefficient in income distribution in Türkiye is 0.4 (OECD Income Inequality, 2020). This makes Türkiye an average level when compared with other countries. However, when PISA tests are taken into account, there is a 76-point gap between students from socioeconomically low and high-income segments of the population. This difference is lower in some countries whose income distribution level is lower than in Türkiye (OECD, 2019). This means that despite Türkiye being in the average range by means of the income distribution, it has more gap between low and high-income segments in terms of education. When evaluated in general, income distribution stands out as a factor that directly affects education in Türkiye. There is a great need for support for students from low socioeconomic families to catch up with their peers in education. Children from low socioeconomic families should be at the center of education policies regarding their integration into education and their success.

When it comes to the proportion of children and young people achieving a minimum proficiency level in reading and mathematics, it is not improving. According to the United Nations, the proportion of lower secondary schools was %63 in 2003 and decreased to %56 in 2019. At the primary level, it decreased from 72,3 to 70 from 2001 to 2008 (2003 data was unavailable) (UN Stats, 2022). These rates, which show a decline in terms of quantity, also need to be examined qualitatively. However, in today's conditions where the goal of inclusiveness in education is pursued, sufficient educational institutions are an important goal to increase the minimum education level of children.

When it comes to education equality in Türkiye, again, UN statistics show the relationship between income level and education level, which may be explanatory of the results of PISA gaps. According to the UN, quantile 1 level, which is the lowest-income population of Türkiye, has a completion rate of upper-secondary schools is %23,7 and it is 84,7 for quantile 5, which is the highest-income population in Türkiye according to 2014 data (which is the most recent available data). (UN Stats, 2022). There is a huge gap between low- and high-income populations. This gap increases against low-income level populations when comparing rural and urban populations. Rather than segments, regional differentiations also take attention. In Western parts of Türkiye, schooling rates are highest at %90 and above, while in the eastern part, it decreases to %75 (Coşkun et al., 2020). This is consistent with the data of lower and higher income regions' differences. This points out the need for more social policies regarding income-level inequality in terms of education.

Another issue is preschool education. According to Barnett and Ackermann (2020), preschool education has a significant role in children's future success through academic success. However, considering Türkiye's condition in this sense, more policies aiming to increase preschool rates are needed. In 2015, preschooling rates were %37, and a goal was set to reach %70 by the Ministry of Education's strategic plan (MEB, 2015). However, when it comes to 2019, rates are at a level of %44, which is a very slight increase, and it places Türkiye significantly lower than the OECD average, which is %83 (MEB, 2019). According to Education Reform Enterprise (2021), the percentage of children registered in the school by aging shows the actual condition is better. 3 age registration percentage is %6, 4 age percentage is %17, and 5 age children's percentage is %59. There is a need for an increase in preschool education in line with strategic plans and targets. As age increases, the rate of inclusion of preschool children in education increases, and this shows that families are looking for a certain maturation period for their children in terms of preschool education.

In 2012, the Turkish government launched a new education reform, claiming to eliminate inequalities and involve all segments of the population in education, which is called the "4+4+4" system, separating education levels into three segments. As a complement to this reform, in 2018, "Passing to the High Schools System" was launched by the government. According to this system, students first choose the schools they want to study within the examination system. If they cannot succeed, they may go with "address-based selection system." Furthermore, if they succeed in none of them, they will be sent to open education high schools (Atılğan, 2018; ERG, 2018; Tanrısevi & Kırıl, 2018). Baysu and Agirdag (2019) indicate that children may be forced to attend some school types due to their increased number. At this point, children should have more choices. On the other hand, the number of private schools is increasing (Dag, 2015). Private schools are important in terms of filling the gap left by public schools (Culbertson & Constant, 2015). Nonetheless, there is a fee to be paid for going to private school. While Education Equality advocates the equality of all students in education, it is a big problem that some students have an advantage. Kingdon (2020) indicates that private schools have more facilities and are, therefore, more likely to provide higher-quality education. In the same manner, Dahal and Nguyen (2014) highlight that students in private schools are more academically successful. At this point, it is an important inequality that students cannot access the types of schools they want to enroll in. Furthermore, it is easier for some students to enroll in the schools of their choice because they are better off financially than others.

The last issue is the condition of education equality during the Covid-19 pandemic. The covid-19 pandemic has negatively affected a variety of areas, and education is one of them (Kang, 2021). According to (ERG, 2021), almost all schools were closed for more than half of the term in Türkiye. The Turkish government took action by spreading the Education IT Network (Eğitim Bilişim Ağı or EBA in Turkish) all over Türkiye (Karanfil & Özet, 2021). However, EBA requires communication materials, and not all children in Türkiye have access to these materials because of economic conditions. In rural areas, this problem is inevitably more overt (Yıldırım, 2019). According to ERG, the "digital gap" has increased educational inequality between children. The government took action to award every student with an internet package, but at least %11,5 of the children have no opportunity to use this package because there is no device to use it (ERG, 2021). The government has launched EBA support points for rural areas by September 2021, but it is early to measure its effectiveness for now. However, according to the

World Bank (2020), by June 2020, the poorest population's access to education is %20. If this pandemic forces the government to turn and increase the digitalization of Türkiye in terms of education, it may turn into an advantage for decreasing the gap.

### **Other Vulnerable Groups and Education Equality in Türkiye**

According to Coşkun et al. (2020), schooling proportions for middle school are promising. There is only %0,3 gap between gender, and rates can be seen as very high, with %88,7 in girls and %89 in boys. UN statistics also validate this condition, and in upper secondary school rates, female completion rates passed male completion rates with % 2 difference in 2016 (UN STATS, 2022). According to Cin and Walker (2016), this is mainly the positive impact of CSOs that from the 1990s and increasing after the 2000s in Türkiye. Civil society has given vital importance to gender equality in education and launched a number of ongoing campaigns, scholarships, and support programs. However, there are also individual problems continuing on the table. For instance, in the same dataset in UN Statistics, data are dramatic for rural quantile one population (lowest income population). When rural quantile one male children's completion rate of lower secondary school is %93, this proportion remains at %74 for girls. At this point, the attitudes of families can be a driving force. Families living in rural areas tend to send their sons to school, but their attitudes toward their girls differ (Kalkan & Gürses, 2017; Smits & Hoşgör, 2006). This gender discrimination is another obstacle to education equality.

According to ERG, finding verified data for schooling rates of children with disabilities is almost impossible. UN statistics also support this view that no data is available for disability inclusion in Türkiye. However, according to academic research, children with disabilities' rate of completion of school is very low, and even many of them do not start education because of their families' decisions (Sakız & Woods, 2014). Moreover, according to the monitoring report of ERG (2021), there is a huge gap (approximately %20) in the gender distribution of students who are taking special education. The same report also indicates that the inclusion method applied to students' rates is %75,1. Even though it seems a promising proportion, ERG claims that this inclusion method should be applied to all students with disabilities except in exceptional cases. (Even in exceptional cases, this should be temporary to eliminate that exceptional case). The bad news about the report is that the inclusion method rate has not increased in recent years.

### **Conclusion**

To sum up, education is a key component for the development of a country. To achieve an efficient education level, providing equality in accessing quality education is crucial. For a well-educated society, education should spread to all layers of society. Türkiye has been relatively successful in this regard with its implemented policies. At the same time, another condition of a well-educated society is the provision of educational equality. In this way, all layers of society can use the opportunities provided to reach their potential. Thus, the disconnection between the individuals in the society decreases, and a healthy society emerges. At this point, there are some concerns about education equality in Türkiye. The increasing rate of private schools has a negative effect on equality among students. On the other hand, the difference in opportunities between rural areas and cities affects the quality of education. Moreover, the negative attitude of families in rural areas may hinder the education of girls. In addition, the education rates of children with disabilities were found to be relatively low. As a result, poverty, gender, and disability are the categories in which problem situations accumulate in terms of education inequality.

Considering the differences in educational outcomes between students from low and high socioeconomic levels in Turkey, it can be said that poverty is an important sub-vulnerability. The data revealed by PISA tests on this subject demonstrate the need to support students from low socioeconomic levels in education policies in Turkey. In addition, the fact that the schooling rate in the West of Turkey is higher than in the East reveals regional differences. Considering that the rates achieved in the West cannot be achieved in the East, it shows the importance of more investment in the Eastern region. Any need that cannot be adequately met regarding socioeconomic level and regional differences tends to grow and return as a bigger problem. In this sense, the digital gap caused some students in Turkey to be unable to access EBA during the COVID-19 period, and their education was disrupted due to the lack of technological devices. Since education becomes digital in crises such as pandemics and earthquakes and digital platforms are needed, delivering digital tools and equipment to students who do not have the means should be considered a vital policy practice. Thus, adequate support for students from families with low socioeconomic status and regions with low opportunities is a prerequisite for the equal sustainability of education.

Türkiye has proceeded some steps forward from its starting point, but inequalities regarding economic conditions are still on the table. The covid-19 pandemic has also become another blow, especially by means of a poorer population. In gender equality, even though it seems there are promising numbers, especially for low-income segments of the population, the situation is not promising. The chronic problems regarding the education of girls in rural areas continue, so there is still a gap in terms of gender discrimination. Lastly, in terms of students with disabilities, there is an assumption of active inequalities by scholars because no verified data is available. It seems it is important to share verified data to understand the issue better and fix it if needed. Moreover, even though numbers are not at a low rate on disability inclusion methods in education, this method should cover all students with disabilities. Also, the merging of different intersections is creating increasing inequalities like girls with disabilities in education. Thus, poverty, gender discrimination, and disability are the main problems that should be focused on in terms of education inequality in the education system in Türkiye. It would be helpful for future studies to specifically examine intersectional categories where different vulnerabilities converge, such as being disabled and coming from a low socioeconomic background. In addition to studies examining educational inequality in a single category, it is an important effort to evaluate categories where several different vulnerabilities come together regarding

educational outcomes. When increasing inclusiveness in education in the general student population, vulnerable groups should always be taken into account. Otherwise, these groups will face the risk of further marginalization and isolation from education and, therefore, from society.

## References

- Albayrak, M. (1989). Yeni Türk harflerinin kabulü öncesinde halk eğitimi ve yazı değişimi konusunda Türk kamuoyunda bazı tartışmalar ve millet mekteplerinin açılması 1862-1928. *Atatürk Yolu Dergisi*, 1(04). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/20836>
- Altunöz, U. (2021). Theoretical and empirical analysis of growth, poverty and inequality in emerging and transition economies. *Fiscaoeconomia*, 5(3), 1028-1051. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1011295>
- Arestis, P., Chortareas, G., & Magkonis, G. (2015). The financial development and growth nexus: A meta-analysis. *Journal of Economic Surveys*, 29(3), 549-565. <https://doi.org/10.1111/joes.12086>
- Atılğan, H. (2018). Türkiye'de kademeler arası geçiş: Dünyü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18. <https://doi.org/10.12984/eqeefd.363268>
- Aydemir, A. B., & Yazıcı, H. (2019). Intergenerational education mobility and the level of development. *European Economic Review*, 116, 160-185. <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2019.04.003>
- Baloglu, U. (2017). The critical review of the Westernized late Ottoman Empire education system in a cinematic context with an education related focus. *Global Journal of Business and Social Science Review (GJBSSR)*, 5(3), 51-57. <https://ssrn.com/abstract=3007279>
- Barnett, W. S., & Ackerman, D. J. (2020). Boundaries with early childhood education: The significance of the early childhood frontier for elementary and secondary education. In *The state of education policy research* (pp. 187-202). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003064466-15/boundaries-early-childhood-education-significance-early-childhood-frontier-elementary-secondary-education-steven-barnett-debra-ackerman>
- Baysu, G., & Agirdag, O. (2019). Turkey: Silencing ethnic inequalities under a carpet of nationalism shifting between secular and religious poles. *The Palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education*, 1073-1096. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-94724-2\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-319-94724-2_25)
- Cin, F. M., & Walker, M. (2016). Reconsidering girls' education in Turkey from a capabilities and feminist perspective. *International Journal of Educational Development*, 49, 134-143. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.02.007>
- Coşkun, M., İnam B., & Turanlı, N. (2020). Entrance system for high schools: Development of the Guttman Attitude Scale towards Local Placement. *Sakarya University Journal of Education*, 10(1), 152-165. <https://doi.org/10.19126/suje.646778>
- Cremin, P., & Nakabugo, M. G. (2012). Education, development and poverty reduction: A literature critique. *International Journal of Educational Development*, 32(4), 499-506. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.02.015>
- Culbertson, S., & Constant, L. (2015). Education of Syrian refugee children: Managing the crisis in Turkey, Lebanon, and Jordan. [https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research\\_reports/RR800/RR859/RAND\\_RR859.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR800/RR859/RAND_RR859.pdf)
- Dag, I. (2015). An overview and comparison of Turkish public schools and private schools. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 191-196. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1078271>
- Dahal, M., & Nguyen, Q. (2014). Private non-state sector engagement in the provision of educational services at the primary and secondary levels in South Asia: An analytical review of its role in school enrollment and student achievement. World Bank Policy Research Working Paper, (6899). <https://ssrn.com/abstract=2445214>
- Eğitim Reformu Girişimi (2021) Öğrenciler ve eğitime erişim 2021 izleme raporu (Students and Access to Education 2021 Monitoring Report). <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-ogrenciler-ve-egitime-erisim/>
- Güvenç, B. (1998). History of Turkish education. Turkish Education Association. [https://www.ted.org.tr/wp-content/uploads/2019/04/ted\\_history\\_of\\_turkish\\_education\\_ocr.pdf](https://www.ted.org.tr/wp-content/uploads/2019/04/ted_history_of_turkish_education_ocr.pdf)
- Hegre, H. (2005). Development and the Liberal Peace. *Nordic Review*, 2005, 17-46. [https://www.researchgate.net/profile/Havard-Hegre/publication/23954603\\_Development\\_and\\_the\\_Liberal\\_Peace/links/00b7d51a85bae376dc000000/Development-and-the-Liberal-Peace.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Havard-Hegre/publication/23954603_Development_and_the_Liberal_Peace/links/00b7d51a85bae376dc000000/Development-and-the-Liberal-Peace.pdf)

- Joireman, S. F., & Haddad, F. (2023). The humanitarian–development–peace nexus in practice: Building climate and conflict sensitivity into humanitarian projects. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 62, 101272. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2023.101272>
- Kagawa, F. (2005). Emergency education: A critical review of the field. *Comparative education*, 41(4), 487-503. <https://doi.org/10.1080/03050060500317620>
- Kalkan, B., & Gürses, G. (2017). "Biz" i tanımlarken ötekinin farklılığı: Açıköğretim sistemi öğrencilerinin cinslerin eşitsizliği çerçevesinde değerlendirilmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 160-187. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/402585>
- Kang, B. (2021). How the COVID-19 pandemic is reshaping the education service. *The Future of Service Post-COVID-19 Pandemic, Volume 1: Rapid Adoption of Digital Service Technology*, 15-36. [https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/46838/1/2021\\_Book\\_TheFutureOfServicePost-COVID-1.pdf#page=26](https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/46838/1/2021_Book_TheFutureOfServicePost-COVID-1.pdf#page=26)
- Karanfil, F., & Özet, M. N. (2021). How EBA (Educational Informatics Network) platform and Memrise may help EFL learners: A review for state school EFL learners in Turkey. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 6(1). <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=966116>
- Kiani, A. (2013). Education is essential for economic growth in Pakistan. *African Journal of Business Management*, 7(26), 2548-2557. <https://doi.org/10.5897/AJBM11.1735>
- Kingdon, G. G. (2020). The private schooling phenomenon in India: A review. *The Journal of Development Studies*, 56(10), 1795-1817. <https://doi.org/10.1080/00220388.2020.1715943>
- Maarif Teşkilâtına dair Kanun, Sayı: 338 (1926). TBMM. (Law Regarding Education Organization) No: 338 (1926) TGNA. [https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR\\_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400789.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400789.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). T.C. Milli eğitim bakanlığı stratejik planı 2019-2023. (Ministry of Education Strategic Plan 2019 - 2023) [https://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_10/21161923\\_MEB\\_2019-2023\\_Stratejik\\_Planı.pdf](https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/21161923_MEB_2019-2023_Stratejik_Planı.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). T.C. Milli eğitim bakanlığı stratejik planı 2015-2019. (Ministry of Education Strategic Plan 2015 - 2019) [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_09/10052958\\_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021) Resmi istatistikler (Ministry of Education, Official Statistics) [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_09/15142558\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2021\\_2022.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_organ_egitim_2021_2022.pdf)
- OECD. (2020). Income inequality. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/en/data/indicators/income-inequality.html>
- OECD. (2019). PISA 2018 Results combined executive summaries. OECD: [http://www.oecd.org/pisa/Combined\\_Executive\\_Summaries\\_PISA\\_2018.pdf](http://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf)
- Permani, R. (2009). The role of education in economic growth in East Asia: A survey. *Asian-Pacific Economic Literature*, 23(1), 1-20. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8411.2009.01220.x>
- Peterson, L. (2014). The measurement of non-economic inequality in well-being indices. *Social indicators research*, 119, 581-598. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0513-6>
- Psacharopoulos, G. (1988). Education and development: A review. *The World Bank Research Observer*, 3(1), 99-116. <https://doi.org/10.1093/wbro/3.1.99>
- Roncaglia de Carvalho, A., Ribeiro, R. S., & Marques, A. M. (2018). Economic development and inflation: a theoretical and empirical analysis. *International Review of Applied Economics*, 32(4), 546-565. <https://doi.org/10.1080/02692171.2017.1351531>
- Sakiz, H., & Woods, C. (2014). From thinking to practice: school staff views on disability inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 135-152. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.882058>
- Sardar, R., & Tobawal, U. (2019). An analysis of problems faced by the primary education system in Quetta, Balochistan. *Pakistan Study Centre*, 10(2), 92-103.
- Sarapli, O. (2020). State Ideology and Education in Turkey, 1980-2015. Peter Lang Publishing Group. 29 Broadway 18th Floor, New York, NY 10006. <https://eric.ed.gov/?id=ED612643>
- Smits, J., & Hoşgör, A. G. (2006). Effects of family background characteristics on educational participation in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 26(5), 545-560. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.02.002>

- Stone, F. A. (1974). Rural revitalization and the Village Institutes in Turkey: Sponsors and critics. *Comparative Education Review*, 18(3), 419-429. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/epdf/10.1086/445797>
- Tadesse, S., & Muluye, W. (2020). The impact of COVID-19 pandemic on education system in developing countries: a review. *Open Journal of Social Sciences*, 8(10), 159-170. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.810011>
- Takian, A., & Rajaeieh, G. (2020). Peace, health, and sustainable development in the Middle East. *Archives of Iranian Medicine*, 23(4Suppl1), S23-S26. <https://doi.org/10.34172/aim.2020.s5>
- Tannock, S., & Tannock, S. (2018). Educational equality, higher education and the nation state. *Educational Equality and International Students: Justice Across Borders?*, 15-37. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-76381-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-76381-1_2)
- Tanrısevdi, F., & Kırıl, B. (2018). Çin ve Türk eğitim sisteminin karşılaştırılması. *Çağdaş yönetim bilimleri dergisi*, 5(3), 223-240. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/612295>
- T.C Resmi Gazete. (22 Nisan 1940). Köy Enstitüleri Kanunu Sayı: 3803 (Turkish Republic Official Gazette. (22 April 1940) Law of Village Institutes No: 3803. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/4491.pdf>
- The World Bank (2020, 3 Haziran). The world bank safe schooling and distance education (P173997) project information document. [https://ewdata.rightsindevelopment.org/files/documents/97/WB-P173997\\_jRXSouN.pdf](https://ewdata.rightsindevelopment.org/files/documents/97/WB-P173997_jRXSouN.pdf)
- Tinaz, C., Turco, D. M., & Salisbury, P. (2014). Sport policy in Turkey. *International journal of sport policy and politics*, 6(3), 533-545. <https://doi.org/10.1080/19406940.2014.893247>
- Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun, Sayı: 1353. (1928). TBMM. (Law Regarding the Approval and Application of Turkish Letters) No: 1353. (1928) TGNA. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.1353.pdf>
- UNESCO Institute of Statistics. (2019) Country Turkey Statistics, Literacy Rates <https://uis.unesco.org/en/country/tr>
- UN Stats. New York: United Nations Publications, 2022. Internet resource <https://unstats.un.org/sdgs/dataportal/database>
- Webb, J., & Chaffer, C. (2016). The expectation performance gap in accounting education: A review of generic skills development in UK accounting degrees. *Accounting Education*, 25(4), 349-367. <https://doi.org/10.1080/09639284.2016.1191274>
- Yıldırım, A. (2019). Türkiye'de yoksulluk ve yoksullukla mücadele. *İktisadi ve İdari Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 15-33. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/919527>
- Yıldız, M. İ., Başterzi, A. D., Yıldırım, E. A., Yüksel, Ş., Aker, A. T., Semerci, B., ... & Yıldırım, M. H. (2023). Preventive and therapeutic mental health care after the earthquake-expert opinion from the psychiatric association of Turkey. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 34(1). <https://doi.org/10.5080/u27305>

## Metaphor perceptions of classroom teachers towards the concept of “economy”

Yakup Oflar<sup>1</sup>

<sup>1</sup>National Ministry of Education, ORCID: [0000-0003-4014-3754](https://orcid.org/0000-0003-4014-3754)

### ARTICLE INFO

Article Type: Research article  
Received: 8.7.2024  
Accepted: 23.12.2024  
Publication: 31.12.2024  
Month/ year: 12/2024  
Citation: Oflar, Y. (2024). Metaphor perceptions of classroom teachers towards the concept of “economy”. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 2(2), 134-148.

### ABSTRACT

The aim of this study is to determine the perceptions of classroom teachers towards the concept of “economy” through metaphors. The study group consists of 117 primary school teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education in Bolu in the 2023-2024 academic years. In the study, phenomenology pattern, one of the qualitative research methods, was used. Classroom teachers participating in the study were given a semi-structured interview form containing the statement “Economy is like ... because ...”. The data obtained was analyzed using the content analysis method. The people who participated in the research were coded as “KÖ 1” (Female Teacher 1), “EÖ 1” (Male Teacher 1) and the metaphor expression produced was then used as specified. The opinions of 8 out of 117 classroom teachers were excluded from the scope of the research since they did not express a metaphor. According to the findings, 109 classroom teachers created a total of 88 metaphors. These metaphors are classified into 8 categories. These categories are “for human”, “nature”, “object”, “intangible”, “earth”, “energy”, “disaster” and “human”. As a result of the research, it was seen that the participants generated a wide variety of metaphors related to the concept of economy. In these metaphors, “weather” (f: 5), “life” (f: 4), “health” and “agriculture” (f: 3) take the first three places. Among the suggestions are conducting studies examining the views of teachers from different levels and branches on the concept of economics and the views of teachers on different concepts related to economics.

**Keywords:** Metaphor, economy, classroom teacher.

## Sınıf öğretmenlerinin “ekonomi” kavramına yönelik metafor algıları

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Sınıf öğretmenlerinin “ekonomi” kavramına yönelik algılarının metafor yoluyla belirlenmesidir. Çalışma grubunu 2023 - 2024 eğitim - öğretim yılında Bolu’da Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarında görev yapan 117 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmaya katılan Sınıf öğretmenlerine “Ekonomi ... gibidir. Çünkü ...” ifadesinin yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu verilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmaya katılan kişiler KÖ 1 (Kadın Öğretmen 1), EÖ 1 (Erkek Öğretmen 1) şeklinde kodlanmış ve üretilen metafor ifadesinin devamında belirtilen şekilde kullanılmıştır. 117 sınıf öğretmenin 8’inin görüşleri bir metafor ifade etmediğinden araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Bulgulara göre 109 sınıf öğretmeni toplam 88 metafor meydana getirmiştir. Bu metaforlar 8 kategoride sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler “insan için”, “tabiat”, “nesne”, “soyut”, “yeryüzü”, “enerji”, “felaket” ve “insan”dır. Araştırma sonucunda katılımcıların ekonomi kavramına ilişkin çok çeşitli metaforlar oluşturduğu görülmüştür. Bu metaforlarda “hava durumu” (f: 5), “hayat” (f: 4), “sağlık” ve “tarım”(f: 3) ilk üç sırada yer almaktadır. Ekonomi kavramı üzerinde farklı kademe ve branş öğretmenlerin görüşlerinin ve ekonomiyle ilgili farklı kavramlar üzerinden öğretmen görüşlerinin incelediği çalışmalar yapılması öneriler arasında yer almaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Metafor, ekonomi, sınıf öğretmeni.

## Giriş

Ekonominin sosyal yapı içerisinde önemli bir yere sahip olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Günümüzde fertler arasındaki hemen hemen tüm etkileşim alanında ekonomi ön plana çıkmaktadır. Siyasi faaliyetlerin amaçlarından biri de bir politika dâhilinde ekonominin dolayısıyla toplum refahının daha iyi duruma getirilmesidir. Eğitim çalışmalarının gerçekleşmesi için ekonomi olmazsa olmazlardandır. Bugün, şu bir gerçektir ki çağın teknolojik ve fiziksel gerekleri düşünüldüğünde eğitimin kalitesi eğitim ekonomisinin büyüklüğü ile doğru orantılıdır. Toplum içerisinde birlikte yaşayan insanlar arasındaki birçok durum bir noktaysa ekonomiyle ilişkilidir.

Türk Dil Kurumu (TDK, 2024) ekonomiyi, insanların yaşayabilmek için üretme, ürettiklerini bölüşme biçimlerinin ve bu faaliyetlerden doğan ilişkilerin bütünü, iktisat ve bir ülkede, bölgede ya da bir bütün olarak dünyada ürün ve hizmetlerin üretim, dağıtım, değişim, tekrar üretim ve tüketiminin gerçekleştirildiği sistem olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda en fazla göze çarpan etmenler üretim ve tüketim kavramları öne çıkmaktadır. İnsanlar birinci kavram için güç sarf etmekte ve bunun karşılığında da bir değer elde etmektedirler. Elde edilen bu değer ikinci kavram olan tüketim ile elden çıkmakta ya da el değiştirmektedir.

Günümüzdeki yaygın tanımıyla ekonomi, sonsuz ihtiyaçların kıt kaynaklarla verimli ve etkin olarak karşılanmasıdır (Onur, 2004). Görüldüğü gibi ihtiyaçların bir sınırı bulunmamaktadır. İhtiyaçların meydana getireceği kaynaklar ise sınırlıdır. Mühim olan sınırlı kaynaklarla sınırsız ihtiyaçlar giderilmeye çalışılırken ihtiyaçlara istekler karıştırılmadan uygun sınırın konulmasıdır. Bu durum öncelikle ferdin akabinde toplumun hem maddi hem de manevi hayatını daha yaşanabilir kılacaktır.

Kişiler arası iletişimde önemli bir yere sahip olan kelimeler anlatılmak istenen farklı durumlarda ihtiva ettikleri gerçek anlamlarının dışında da kullanılmaktadırlar. Bu kullanıma metafor (mecaz) denilmektedir ve Türk Dil Kurumu (TDK, 2024) metaforu, bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenden başka anlamlara gelecek şekilde kullanma olarak tanımlamaktadır. “Kırılmak” kelimesi birinci anlamı itibarıyla, kırma işine konu olmak, bir veya birçok parçaya ayrılmak, anlamındayken “cesaretin kırılması” misâlinde cesaretin azalması, ortadan kalması gibi mecaz anlamlar taşımaktadır.

Metafor kelimesi Yunanca “meta” (değişmek) ve “pherein” (aktarmak) kelimelerinin birlikte kullanılmasıyla oluşan “metapherein” kelimesinden gelmektedir (Levine, 2005). Kelimenin, kavram verilirken mevcut anlamının istenilen duruma göre değiştirmesi durumunda oluşan yeni anlam, metaforu meydana getirmektedir.

Memişoğlu ve Güçin (2017) metaforu, iki nesne veya kavramı birbirine bağlayan dilsel bir araç olarak görmektedir. Yine Memişoğlu ve Güçin metaforu bir yaşantı alanından başka bir yaşantı alanına geçiş veya karşılaştırma yapmak üzere iki değişiklik fikir veya kavramın bağlantılarının sembolik bir dil yapısı olarak kabul edilme olarak tanımlamaktadırlar. Metafor, açıklanmak istenen kavramları birbirine bağlarken, farklı konuların çeşitli sembollerle birbirine bağlantı kurulmasıdır.

Zor kavram ve terimlerin öğrenimi sürecinde, soyut kavramların somutlaştırılmasında ve görselleştirmesinde metaforlar son derece önemlidir (Güveli vd., 2011). Bu bağlamda zor olan kavramlar daha anlaşılabilir durumda olan metaforlar yardımıyla öğretilmek ya da karşı tarafa aktarılmak istenmektedir. Burada iki kavram ortaya çıkmaktadır. Birincisi aktarılmak istenen birincil gerçek kavram ve ikincisi gerçek kavramı vermek için ifade edilen ikincil mecaz kavramdır.

Metafor, son yıllarda eğitimcilerin dikkatini yoğun bir şekilde çekmekte ve çeşitli kavramlarla ilgili metafor çalışmaları öğrenci, öğretmen ve öğretmen adayları gibi farklı grupların katılımıyla hazırlanmaktadır (Ekici, 2017). Alan yazın tarandığında ekonomi ile ilgili Bayrı ve Akçacı'nın (2020) “Metafor Yöntemi ile Temel Ekonomik ve Finansal Kavramların Algı Seviyelerinin Belirlenmesi: Kilis Örneği” adlı çalışması yer almaktadır. Bu çalışmada katılımcılardan para, enflasyon, ekonomik büyüme, durgunluk, döviz, faiz, işsizlik, tüketim, yatırım, tasarruf, vergi ve altın kavramlarına yönelik algı seviyeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bunların yanında; müdür (Pesen, Kara, & Gedik, 2005), müfettişlik (Döş, 2010), matematik (Güveli, İpek, Atasoy, & Güveli, 2011), öğretmen (Yılmaz, Göçen, & Yılmaz, 2013), tarih (Er Tuna & Mazman Budak, 2013), üniversite hocası (Tortop, 2013), küresel ısınma (Kaya, 2014), değer (Aydın & Sulak, 2015), oyuncak (Giren & Durak, 2015), “facebook” (Eren, Çelik, & Aktürk, 2016), darbe (Memişoğlu & Güçin, 2017), bilgisayar (Ekici, 2017), kimlik ve kültür (Ocak,

Çiydem, & Akdoğan, 2017), üniversite (Uğurlu, 2018), bilişim teknolojisi kullanımı (Şahin, 2019), gibi kavramlara yönelik öğrenci, öğretmen, öğretmen adayları üzerinde yapılmış çeşitli metafor çalışmaları bulunmaktadır. İlgili çalışmalarda metafor kullanılmış olması metaforların kullanımı yönüyle bu çalışmayla ilgilidir. Bunun yanında eğitimin farklı noktalarının da metafor çalışmalarında kullanılmış olması bu ilgiye dahildir.

### Araştırmanın Amacı

Ekonomi toplumdaki her kesimi doğrudan ilgilendiren bir kavramdır. Literatüre bakıldığında ekonomi kavramının metaforlar aracılığıyla nasıl aktarıldığına yönelik ilgili birden fazla çalışmayla karşılaşmamaktadır. Bu yönüyle, sınıf öğretmenlerinin “ekonomi” kavramına yönelik algılarının metaforlarla nasıl ifade ettikleri çalışmanın önem kısmında yer almaktadır. Bu çalışmanın amacı, Sınıf Öğretmenlerinin ekonomi kavramına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla analiz etmektedir. Bu amaç doğrultusunda;

- Sınıf öğretmenleri “ekonomi” kavramını açıklamak için hangi metaforları kullanmaktadırlar,
- “Ekonomi” kavramına yönelik olarak sınıf öğretmenlerince belirtilen metaforlar, ortak özelliklerine göre hangi kategoriler altında toplanmaktadır? sorularına cevap aranmıştır.

### Yöntem

#### Araştırma Deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan “olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgubilim, farkında olduğumuz lakin derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışımızın olmadığı olgulara odaklanan bir araştırma desendir. Olgubilim deseni katılımcılarca açıklanan bir olgu hakkında araştırmacının insan tecrübelerinin özünü tanımlamaya çalıştığı bir sorgulama stratejisidir (Creswell, 2003). Olgubilimde günlük hayatta sık sık karşılaştığımız fakat ayrıntılı bilgilerine sahip olmadığımız olaylar, durumlar, tecrübeler, algılar, yönelimler, kavramlar derinlemesine ve ayrıntılı olarak tabii ortamında gerçekçi ve bütüncül bir yapıda incelenmektedir. Olgubilim çalışmalarında genellikle bir olguya ilişkin bireysel algıların ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım & Şimşek, 2005)

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023 - 2024 eğitim - öğretim yılında Bolu’da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 117 Sınıf Öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna ait veriler tablo 1, 2 ve 3’te verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubundaki öğretmenlerin mesleki kıdem ve cinsiyetlerini göre frekans ve yüzdelik dağılımı.

Mesleki Kıdem	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1 - 10 Yıl	9	7,7	3	2,6	12	10,3
11 - 20 Yıl	21	17,9	31	26,5	52	44,4
21 - 30 Yıl	19	16,2	18	15,4	37	31,6
31 Yıl ve Üzeri	3	2,6	13	11,1	16	13,7
Toplam	52	44,4	65	55,6	117	100

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin 52’sinin (% 44,4) kadın ve 65’inin (% 55,6) erkek olduğu görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin 12’si (% 10,3) 1-10 yıllık mesleki kıdeme, 52’si (%44,4) 11-20 yıllık mesleki kıdeme, 37’si (% 31,6) 21-30 yıllık mesleki kıdeme ve 16’sı (%13,7) 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.



Tablo 2. Çalışma grubundaki öğretmenlerin eğitim durumu ve cinsiyetlerini göre frekans ve yüzdelik dağılımı.

Öğrenim Durumu	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Lisans	42	35,9	50	42,7	92	78,6
Lisansüstü	10	8,5	15	12,8	25	21,4
Toplam	52	44,4	65	55,6	117	100

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin 92’sinin (% 78,6) lisans ve 25’inin (% 21,4) lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) mezunu olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan kadın öğretmenlerin toplam içerisinde 42’si (% 35,9) lisans ve 10’u (% 8,5) lisansüstü mezunudur. Yine erkek öğretmenlerin toplam içerisinde 50’si (% 42,7) lisans ve 15’i (% 12,8) lisansüstü mezunudur.

Tablo 3. Çalışma grubundaki öğretmenlerin cinsiyetlerinin kendi içerisinde eğitim durumuna göre frekans ve yüzdelik dağılımı.

Cinsiyet	Lisans		Yüksek lisans		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kadın	42	80,8	10	19,2	52	100,0
Erkek	50	76,9	15	23,1	65	100,0
Toplam	92	78,6	25	21,4	117	100,0

Tablo 3 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 92’sinin (%78,6) lisans ve 25’inin (% 21,4) lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Cinsiyet faktöründen bakıldığında kadın öğretmenlerin kendi içlerinde 42’si (80,8) lisans mezunu ve 10’u (%19,2) lisansüstü mezunu ve erkek öğretmenlerin yine kendi içlerinde 50’si (%78,6) lisans mezunu ve 25’i (% 21,4) lisansüstü mezunudur.

### Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada Sınıf Öğretmenlerinin “ekonomi” kavramına yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla “*Ekonomi ... gibidir. Çünkü ...*” yazan yarı yapılandırılmış formlar “Google Form” aracılığı ile internet üzerinden gönderilmiştir. Form oluşturulurken benzer çalışmalardan faydalanmıştır. Bu ifade katılımcıların metafor algılamalarını belirlemede kullanılan belirgin ifadedir (Aydın & Sulak, 2015; Bolat, 2017; Ekici, 2017; Uğurlu, 2018). Form 11.03.’24 – 18.03.’24 tarihleri arasında açık tutulmuş olup öğretmenlere okul “whatsapp” grupları aracılığıyla ulaştırılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin bu forma verdiği cevaplar çalışmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır.

### Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Edinilen verilerin çözümlenmesi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Cohen, Manion ve Morrison (2007) içerik analizini, eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve ihtiva ettikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemi olarak da tanımlamaktadırlar. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri KÖ1(Kadın Öğretmen 1), EÖ1 (Erkek Öğretmen 1) şeklinde numaralandırılmış ve adlandırılmıştır. Metafora ilişkin açıklamayı kimin söylediğine ilgili bilgiler adlandırılan şekliyle metaforun arkasından verilmiştir. Edinilen metaforların benzer kavram içerisinde olanları gruplandırılmış ve bu gruplar 8 kategoriye ayrılarak değerlendirilmesi yapılmıştır. Çalışmada elde edilen 88 adet farklı metafor kategoriler altında gruplandırılarak örneklerine bulgular kısmında yer verilmiştir. Araştırmaya katılan 117 öğretmenin 8’inin ifadesi bir metafor ifade etmediğinden çıkarılmıştır. Bu 8 öğretmen metafor belirtmek yerine ekonomi hakkındaki düşüncelerini ifade etmiş ya da geçerli bir gerekçe sunmamışlardır. Bütün bunlara bağlı olarak 8 cevap elenerek kalan 109 cevap değerlendirmeye alınmıştır. Güvenilirlik analizleri içerisinde öğretmenlerin ekonomi kavramı için oluşturdukları metaforların benzer içerikte olanların kavram kategorisi oluşturulmasında uzman görüşünden yararlanılmıştır.

### Etik Kurul İzni

01.02.2024 tarihinde Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 2024/01 karar sayısı ile izin verilmiştir.

**Bulgular****Ekonomi Kavramına Yönelik Metaforlar ve Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı**

Sınıf Öğretmenlerinin “*ekonomi*” kavramıyla ilgili metaforları ve bu metaforların mesleki kıdeme göre dağılımları Tablo 4’te verilmiştir. Edinilen bulgulara göre 88 farklı metafor üretildiği görülmüştür. Toplam frekanslara bakıldığında bu sayınının 109 olduğu görülmektedir ki bazı metaforlar birden fazla kez tekrar edilmiştir. En fazla üretilen metaforlar sırasıyla *hava durumu* (f: 5), *hayat* (f: 4), *sağlık*(f: 3) ve *tarım* (f: 3)’dir. Bunların yanında *ağaç*, *asansör*, *balon*, *deniz*, *evlilik*, *karadelik*, *okyanus*, *rüzgâr*, *su* ve *tahterevalli* metaforları da (f: 2) 2’şer kez kullanılmışlardır.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Ekonomi Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforların Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Sıra No	Metafor	1 - 10 Yıl (f)	11 - 20 Yıl (f)	21 - 30 Yıl (f)	31 Yıl ve Üzeri (f)	Toplam (f)
1	Hava durumu		3	1	1	5
2	Hayat		3	1		4
3	Sağlık			1	2	3
4	Tarım	1	2			3
5	Ağaç			2		2
6	Asansör		2			2
7	Balon		2			2
8	Deniz		1	1		2
9	Evlilik		2			2
10	Karadelik		2			2
11	Okyanus		2			2
12	Rüzgâr		2			2
13	Su		2			2
14	Tahterevalli		2			2
15	Aile				1	1
16	Akarsu				1	1
17	An haber			1		1
18	Ateş topu			1		1
19	Ayna			1		1
20	Baba		1			1
21	Baraj			1		1
22	Bataklık		1			1
23	Bedensel güç		1			1
24	Bilmece				1	1
25	Bumerang			1		1
26	Buz dağı	1				1
27	Cam				1	1
28	Canavar			1		1
29	Çan eğrisi	1				1
30	Çocuk				1	1
31	Çok bilinmeyenli denklem			1		1
32	Çorba	1				1
33	Çuval			1		1
34	Dağcı		1			1
35	Dalgalı deniz		1			1
36	Davul			1		1
37	Denge			1		1

38	Dipsiz kuyu		1			1
39	Direği kırılmış gemi			1		1
40	Diş macunu			1		1
41	Domino taşı	1				1
42	Eğitim			1		1
43	Elektrik				1	1
44	Elma	1				1
45	Ergen bir insan		1			1
46	Ergenlik çağındaki çocuk		1			1
47	Fabrika	1				1
48	Gökkuşuğu			1		1
49	Güç				1	1
50	Güvensiz			1		1
51	Güzellik		1			1
52	Hava		1			1
53	İsim soy isim		1			1
54	Kadın		1			1
55	Kalp ritmi	1				1
56	Kanser			1		1
57	Kaos			1		1
58	Karadeniz		1			1
59	Karmaşa			1		1
60	Karpuz			1		1
61	Kartopu			1		1
62	Kaynayan su	1				1
63	Kazan		1			1
64	Köprü		1			1
65	Kumbara	1				1
66	Maraton		1			1
67	Meteor				1	1
68	Mevsim			1		1
69	Nefes almak		1			1
70	Okey		1			1
71	Oyun hamuru		1			1
72	Örümcek ağı			1		1
73	Pazar				1	1
74	Sel				1	1
75	Sirke	1				1
76	Siyah ve beyaz şeffaf gözlük			1		1
77	Şelale		1			1
78	Tasarruf			1		1
79	Taş cevheri		1			1
80	Terazi			1		1
81	Toprak		1			1
82	Uçmak			1		1
83	Uzay		1			1
84	Üretim		1			1
85	Yanardağ		1			1
86	Yangın				1	1
87	Yaşlı insan			1		1
88	Zaman			1		1
Toplam		11	50	34	14	109

Tablo 4'te çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre en fazla üretilen metafor değerlerine bakıldığında; 1 – 10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler toplam 11 metafor üretmiş olup hiçbir metaforları 1'den fazla tekrar edilmemiştir. Yine tablo 4'te 11 – 20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ürettiği metaforlar *hava durumu ve hayat (f: 3), tarım, asansör, balon, evlilik, karadelik, okyanus, rüzgâr su ve tahterevalli (f: 2)*'dir. 21 – 30 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler toplam 34 metafor üretmiş olup sadece ağaç (f: 2) metaforu 1'den fazla kez kullanılmıştır. Aynı şekilde Tablo 4'te 31 ve üzeri yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler toplam 14 metafor üretmiş olup sadece sağlık (f: 2) metaforu 1'den fazla kez kullandıkları görülmektedir.

Bunlarla birlikte *hayat* metaforu 1 – 10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler dışında her grup tarafından da kullanılmıştır. *Hayat* metaforu 11 – 20 ve 21 – 30 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler, *sağlık* metaforu 21 – 30 ve 31 ve üzeri yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler, *tarım* metaforu 1 – 10 ve 11 – 20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ve *deniz* metaforu 11 – 20 ve 21 – 30 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler tarafından kullanıldıkları da Tablo 4'te görülmektedir..

Sınıf öğretmenleri tarafından en çok kullanılan metaforlar ve bu metaforların kullanım yüzdeleri aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenleri Tarafından En Çok Kullanılan Metaforlar ve Bu Metaforların Kullanım Yüzdeleri

	Metafor	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Hava durumu	5	4,7
2	Hayat	4	3,7
3	Sağlık	3	2,8
4	Tarım	3	2,8
5	Ağaç	2	1,9
6	Asansör	2	1,9
7	Balon	2	1,9
8	Deniz	2	1,9
9	Evlilik	2	1,9
10	Karadelik	2	1,9
11	Okyanus	2	1,9
12	Rüzgâr	2	1,9
13	Su	2	1,9
14	Tahterevalli	2	1,9
	Toplam	35	32,7

Tablo 5'te sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulan ilk 14 metaforun toplam 88 metafor içerisinde % 32,7 gibi yüksek bir orana sahip olduğu görülmektedir. Bu durum metaforlar oluşturulurken benzer metaforların söylenmesi bakımından önem arz etmektedir.

Yine tablo 5'te *hava durumu, hayat, sağlık ve tarım* metaforlarının % 14'lük pay ile önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bahse konu bu metaforların tamamı, insan yaşamını doğrudan etkileyen durumlar olması bakımından, ekonominin insan hayatı içerisindeki yeri de göz önüne alındığında önemli yerlere sahiptirler.

### **Ekonomi Kavramına İlişkin Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı**

Ekonomi ile ilgili 88 farklı metafor 109 sınıf öğretmeni tarafından oluşturulmuştur. Bu metaforlar ekonominin farklı durumlarının nitelemektir. Sınıf öğretmenlerinin oluşturdukları metaforlar ve açıklamalarına bakılarak ekonomi kavramının farklı durumlarını ortaya çıkararak 8 farklı kategori oluşturulmuştur. Oluşturan bu kategoriler sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu en çok metafor sayısına göre sıralanmıştır. Sıralamaya bakıldığında sınıf öğretmenlerinin ekonomi kavramıyla ilgili algılarının tercih dağılımı da görülmektedir.

Tablo 6. Ekonomi Kavramına İlişkin Metaforların Kategorileri

Kategori	İçerdiği Metafor Sayısı	Metaforların Frekansı (f)
1 İnsan İçin	12	20
2 Tabiat	13	20
3 Nesne	16	19
4 Soyut	14	14
5 Yeryüzü	11	13
6 Enerji	8	8
7 Felaket	7	8
8 İnsan	7	7
Toplam		109

Oluşturulan kategoriler; “insan için”, “tabiat”, “nesne”, “soyut”, “yeryüzü”, “enerji”, “felaket”, ve “insan”dır. Oluşturulan bu kategoriler ve atlarında incelenen Metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları alt başlıkları altında incelenmiştir. Bu kategorilerden birinci ve sekizinci insan kavramını içerisinde barındırmaktadır. Birinci grup kategori olan “insan için” bir yönüyle insana hizmet eden, insan ilgilendiren, insanın yaşamını sürdürmesi için gerekli olan durumların metaforlaştırılmış hallerini içermektedir. Sekizinci kategorideki “insan” ise doğrudan insanın kendisiyle ilişkili olan durumların metaforlaştırılmış hallerini içermektedir.

### Ekonomi Kavramına İlişkin “İnsan İçin” Kategorisindeki Metaforlar

“İnsan için” kategorisinde 20 sınıf öğretmeni tarafından 12 farklı metafor oluşturulmuştur. Bu kategorideki metaforlara bakıldığında ekonominin insan için var olanlar ya da yapılanlar gibi tanımlandığı görülmektedir. Metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. “İnsan İçin” Kategorisinde Oluşturulan Metaforlar

Metaforlar	Frekans	
1 Hayat	4	
2 Tarım	3	
3 Sağlık	3	
4 Evlilik	2	
5 Baraj	1	
6 Fabrika	1	
7 Köprü	1	
8 Çorba	1	
9 Sirke	1	
10 Aile	1	
11 Hava	1	
12 Üretim	1	
Toplam		20

Tablo 7’ye bakıldığında bu kategoriyle ilgili olarak en fazla “hayat (f: 4)”, “tarım ve sağlık (f: 3)” ve “evlilik (f: 2)” metaforlarının kullanıldığı görülmektedir. “Hayat” metaforu aynı zamanda bu çalışmada en fazla sınıf öğretmeni tarafından da üretilen (f: 4) ikinci metafordur. Bu kategorideki öğretmenlere göre ekonomi; hayat, tarım, sağlık, evlilik gibi insan için var olan, olması gereken ya da üretilenlerdir. “İnsan İçin” kategorisi metafor sayısı (12) bakımından dördüncü ve frekans dağılımı bakımından (f: 20) tabiat kategorisiyle ilk sıradadır.

Bu kategoriye ilişkin sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulan metafor örneklerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*Ekonomi hayat gibidir. Kimi zaman iyi kimi zaman kötü, inişli çıkışlı. Ne zaman ne olacağı belli değildir. (KÖ 28)*  
*Ekonomi tarım gibidir. Çünkü iyi tohum kullanıp, tarlayı iyi sürüp, suyunu gübresini verip iyi ekip biçersen bir de havalar iyi giderse çok iyi ürün alırsın.(EÖ 53)*

*Ekonomi sağlık gibidir. Sağlıklı insan mutludur ekonomik durumu iyi olan insan da mutludur. (EÖ 46)*

*Ekonomi evlilik gibidir. Evliliğiniz iyi giderse mutlu olursunuz. Ekonomi de iyi olursa refah düzeyi artar ve tüm ülke mutlu olur. (KÖ 20)*

*Ekonomi baraj gibidir. Barajdaki su oranına bağlı elektrik üretimi veya sulama potansiyeli artar veya azalır, ekonomi de de gelir oranına bağlı olarak üretim, istihdam vb. artar veya azalır. (EÖ 8)*

*Ekonomi köprü gibidir. Ekonominiz sağlamsa hayatınızdaki farklı istek ve aşamaya geçiş yapabilirsiniz. (KÖ 35)*

*Ekonomi üretim gibidir. Üretim yaptıkça ticaret gelişir. Ticaret yaptıkça ekonomik olarak güçlenilir. (KÖ 48)*

### **Ekonomi Kavramına İlişkin “Tabiat” Kategorisindeki Metaforlar**

“Tabiat” kategorisinde 20 sınıf öğretmeni tarafından 13 farklı metafor oluşturulmuştur. Bu kategorideki metaforlara bakıldığında ekonominin tabiat ve onun bileşenleri gibi tanımlandığı görülmektedir. Metaforlar ve frekans dağılımları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. “Tabiat” Kategorisinde Oluşturulan Metaforlar

	<b>Metaforlar</b>	<b>Frekans</b>
1	Hava durumu	5
2	Ağaç	2
3	Rüzgâr	2
4	Su	2
5	Meteor	1
6	Taş cevheri	1
7	Kartopu	1
8	Örümcek ağı	1
9	Uzay	1
10	Mevsim	1
11	Toprak	1
12	Elma	1
13	Karpuz	1
	Toplam	20

Tablo 8 incelendiğinde bu kategori ile ilgili olarak en fazla “hava durumu” (f: 5) metaforunun kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanında “ağaç”, “rüzgâr” ve “su” metaforları da ikişer kez (f: 2) kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerine göre ekonomi bu kategoride; hava durumu, rüzgâr, ağaç, su, taş cevheri, toprak, elma gibi tabiat ve onunlar ilgili olanlar gibidir. “Tabiat” kategorisi metafor sayısı (13) bakımından üçüncü ve frekans dağılımı bakımından (f: 20) “insan için” kategorisiyle ilk sıradadır.

Bu kategoriye ilişkin sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulan metafor örneklerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*Ekonomi hava durumu gibidir. Çünkü bir tahminde bulunursun ama asla tam olarak ne olacağını bilemezsin. (EÖ 25)*

*Ekonomi hava durumu gibidir. Ne olacağını tahmin edebilirsin ama asla tam sonucu bilemezsin. (EÖ 26)*

*Ekonomi ağaç gibidir. Ürettikçe bereketi olur huzur verir, üretim olmazsa para tükenir kısır döngü oluşur fakirleşilir. Üretim olmadıkça Kısır döngü oluşur para biter huzur kalkar. (KÖ 2)*

*Ekonomi su gibidir. Çünkü olmazsa olmazdır. (KÖ 42)*

*Ekonomi meteor gibidir. Katlanarak büyüyerek düşüyor ve temasa geçtiği bölgede kalıcı zararlar bırakıyor. (KÖ 37)*

*Ekonomi toprak gibidir. Tarlayı çapalamadan, toprağa ürün ekmeden verim alınmaz. (EÖ 56)*

*Ekonomi karpuz gibidir. Gerekli şartlar ve bakım olmaz ise ya büyümmez çürür ya da büyür kabak olur. (EÖ 33)*

### **Ekonomi Kavramına İlişkin “Nesne” Kategorisindeki Metaforlar**

Ekonomi kavramına yönelik “Nesne” kategorisinde 19 sınıf öğretmeni tarafından 16 farklı metafor oluşturulmuştur. Bu kategorideki metaforlara bakıldığında ekonominin elle tutulabilen ya da dokunulabilen bir nesne ya da araç-gereç gibi tanımlandığı görülmektedir. Metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları aşağıda, Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. “Nesne” Kategorisinde Oluşturulan Metaforlar

<b>Metaforlar</b>	<b>Frekans</b>
-------------------	----------------

1	Balon	2
2	Asansör	2
3	Tahterevalli	2
4	Ayna	1
5	Bumerang	1
6	Cam	1
7	Çuval	1
8	Davul	1
9	Domino taşı	1
10	Kazan	1
11	Kumbara	1
12	Oyun hamuru	1
13	Siyah ve beyaz şeffaf gözlük	1
14	Terazi	1
15	Direği kırılmış gemi	1
16	Diş macunu	1
Toplam		19

Tablo 9'a bakıldığında bu kategoriyle ilgili olarak en fazla *"hayat"*, *"asansör"* ve *"tahterevalli"* (f: 2) metaforlarının kullanıldığı görülmektedir. Bu kategorideki öğretmenlere göre ekonomi; balon, asansör, tahterevalli, ayna, çam, çuval, terazi, kumbara, kazan gibi nesne ya da araç-gereç biçimindedir. *"Nesne"* kategorisi metafor sayısı (16) bakımından birinci ve frekans dağılımı bakımından (f: 19) ikinci sıradadır.

Bu kategoriye ilişkin sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulan metafor örneklerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*Ekonomi balon gibidir. Çok şişerse patlar. (EÖ 6)*

*Ekonomi balon gibidir. Fazla şişirirseniz patlar. (EÖ 7)*

*Ekonomi asansör gibidir. Çünkü ne zaman çıkacağı, ne zaman ineceği belli olmaz. (KÖ 4)*

*Ekonomi tahterevalli gibidir. Çünkü dönem dönem yükselir, dönem dönem iner (KÖ 44)*

*Ekonomi bumerang gibidir. Çünkü ekonomi her zaman hayatımızın etrafında döner. (EÖ 11)*

*Ekonomi davul gibidir. Çok ses var ... Ama içi boş... Paranın adı kaldı... Kendisi yok ... (EÖ 15)*

*Ekonomi kumbara gibidir. Biriktirmekte fayda görecektir ve tasarruf etmek bütçenize katkı sağlayacaktır. (KÖ 36)*

*Ekonomi diş macunu gibidir. Dibinden sıkarsan iyi de ortasından sıkarsan çabuk bitiyor. (EÖ 17)*

#### **Ekonomi Kavramına İlişkin "Soyut" Kategorisindeki Metaforlar**

"Soyut" kategorisinde 14 sınıf öğretmeni tarafından 14 farklı metafor oluşturulmuştur. Bu kategorideki metaforlara bakıldığında ekonominin soyut ve elle tutulup gözle görülemeyen kavramlar gibi tanımlandığı görülmektedir. Metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları aşağıda, Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. "Soyut" Kategorisinde Oluşturulan Metaforlar

	Metaforlar	Frekans
1	An haber	1
2	Bilmece	1
3	Çan eğrisi	1
4	Çok bilinmeyenli denklem	1
5	Denge	1
6	Eğitim	1
7	Güvensiz	1
8	Güzellik	1
9	İsim soy isim	1
10	Kaos	1
11	Karmaşa	1
12	Zaman	1
13	Pazar	1

14	Tasarruf	1
Toplam		14

Tablo 10 incelendiğinde bu kategorideki tüm metaforların birer defa tercih edildiği görülmektedir. Bu kategorideki öğretmenlere göre ekonomi; an haber, bilmece, çan eğrisi, çok bilinmeyenli denklem, denge, güzellik, kaos, karmaşa, zaman, pazar, tasarruf gibi soyut biçimdedir. “soyut” kategorisi metafor sayısı (14) bakımından ikinci ve frekans dağılımı bakımından (f: 14) üçüncü sıradadır.

Bu kategoriye ilişkin sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulan metafor örneklerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*Ekonomi bilmece gibidir. Çünkü bilmeyenlerin yetkili olduğu bir alandır. (EÖ 10)*

*Ekonomi çok bilinmeyenli denklem gibidir. Çünkü etkileyen onlarca faktör vardır.(EÖ 14)*

*Ekonomi eğitim gibidir. Para yönetimi için eğitim gerekir. Paranın yönetimi parayla ilgili her türlü işlem demektir. (KÖ 19)*

*Ekonomi güzellik gibidir. Onu diğer insanların algıları belirler.(EÖ 24)*

*Ekonomi isim soy isim gibidir. Çünkü herkes bilir... ( Bildiğini zanneder ) (EÖ 29)*

*Ekonomi zaman gibidir. Çünkü iyi değerlendirilmeli yoksa kaybolur. Geri getiremeyiz. (KÖ 51)*

#### **Ekonomi Kavramına İlişkin “Yeryüzü” Kategorisindeki Metaforlar**

“Yeryüzü” kategorisinde 13 sınıf öğretmeni tarafından 1 farklı metafor oluşturulmuştur. Bu kategorideki metaforlara bakıldığında ekonominin yeryüzü ve onu oluşturan bileşenler gibi tanımlandığı görülmektedir. Metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları aşağıda, Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. “Yeryüzü” Kategorisinde Oluşturulan Metaforlar

	Metaforlar	Frekans
1	Deniz	2
2	Okyanus	2
3	Akarsu	1
4	Bataklık	1
5	Buz dağı	1
6	Dalgalı deniz	1
7	Dipsiz kuyu	1
8	Gökkuşağı	1
9	Karadeniz	1
10	Şelale	1
11	Yanardağ	1
Toplam		13

Tablo 11’e bakıldığında bu kategoriyle ilgili olarak en fazla “deniz” ve “okyanus” (f: 2) metaforunun kullanıldığı görülmektedir. Bu kategorideki öğretmenlere göre ekonomi; deniz, okyanus, akarsu, bataklık, şelale, yanardağ, Karadeniz, buz dağı gibi yeryüzü ve onu oluşturan etmenler biçimindedir. “Yeryüzü” kategorisi metafor sayısı (11) bakımından beşinci ve frekans dağılımı bakımından (f: 13) dördüncü sıradadır.

Bu kategoriye ilişkin sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulan metafor örneklerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*Ekonomi deniz gibidir. Sürekli dalgalanmalar vardır. (KÖ 16)*

*Ekonomi akarsu gibidir. Çünkü bazen coşkun bir nehir, bazen de yazları kuruyan bir çay gibidir. (KÖ 3)*

*Ekonomi okyanus gibidir. Girersen çıkamayabilirsin. (EÖ 40)*

*Ekonomi buz dağı gibidir. Çünkü her an bir parçalanma ve bir erime olabilir. (KÖ 7)*

*Ekonomi gökkuşağı gibidir. Etkileyeni ve etki alanı çok geniş. (KÖ 22)*

*Ekonomi şelale gibidir. Bazen sert akıyor bazen duruluyor. (EÖ 51)*

*Ekonomi yanardağ gibidir. Ne zaman patlayıp taşacağı belli değil. (KÖ 49)*

#### **Ekonomi Kavramına İlişkin “Enerji” Kategorisindeki Metaforlar**

“Enerji” kategorisinde 8 sınıf öğretmence 8 farklı metafor ifade edilmiştir. Bu kategorideki metaforlara bakıldığında ekonominin hareket halinde olan ve güç gibi enerji şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları aşağıda, Tablo 12’de verilmiştir.



Tablo 12. “Enerji” Kategorisinde Oluşturulan Metaforlar

	Metaforlar	Frekans
1	Bedensel güç	1
2	Elektrik	1
3	Güç	1
4	Kalp ritmi	1
5	Maraton	1
6	Nefes almak	1
7	Uçmak	1
8	Okey	1
	Toplam	8

Tablo 12 incelendiğinde bu kategorideki tüm metaforların birer kez kullanıldığı görülmektedir. Bu kategorideki öğretmenlere göre ekonomi; bedensel güç, elektrik, güç, kalp ritmi, maraton, nefes almak, uçmak ve okey gibi enerji ve enerji gerektiren eylem biçiminin dedir. “Enerji” kategorisi metafor sayısı (8) bakımından altıncı ü ve frekans dağılımı bakımından (f: 8) “felaket” kategorisiyle beraber beşinci sıradadır.

Bu kategoriye ilişkin sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulan metafor örneklerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*Ekonomi bedensel güç gibidir. Çünkü gücünüz yoksa amaçlarınızı gerçekleştiremezsiniz. (KÖ 6)*

*Ekonomi elektrik gibidir. Çünkü iyi ve gereği gibi yapılırsa yarar verir. Yoksa zarar verir. (EÖ 18)*

*Ekonomi güç gibidir. Çünkü her zorluğu kendi amaçlarınız doğrultusunda aşabilirsiniz. (EÖ 23)*

*Ekonomi kalp ritmi gibidir. Ülkemizde bir inip bir çıkıyor. (KÖ 30)*

*Ekonomi maraton gibidir. Kısa vadeli değil uzun soluklu çalışmalar yapılmalı yeni gelen her yönetici kendi kafasına göre yöntemler belirlememeli. Ekonomide devlet politikası olmalı pes edilmemelidir. (EÖ 37)*

*Ekonomi nefes almak gibidir. Düzen bozulursa yaşam biter. (KÖ 38)*

#### Ekonomi Kavramına İlişkin “Felaket” Kategorisindeki Metaforlar

“Felaket” kategorisinde 8 sınıf öğretmeni tarafından 7 farklı metafor oluşturulmuştur. Bu kategorideki metaforlara bakıldığında ekonominin felaket ve felaketle ilgili kavramlarla tanımlandığı görülmektedir. Metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları aşağıda, Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. “Felaket” Kategorisinde Oluşturulan Metaforlar

	Metaforlar	Frekans
1	Karadelik	2
2	Ateş topu	1
3	Canavar	1
4	Kanser	1
5	Kaynayan su	1
6	Yangın	1
7	Sel	1
	Toplam	8

Tablo 13’e bakıldığında bu kategoriyle ilgili olarak en fazla “karadelik” (f: 3) metaforunun kullanıldığı görülmektedir. Bu kategorideki öğretmenlere göre ekonomi; karadelik, ateş topu, canavar, kanser, kaynayan su, yangın ve sel gibi felaket içeren durumlar biçimindedir. Felaket kategorisi metafor sayısı bakımından (7) “enerji” kategorisiyle beraber yedinci ve frekans dağılımı (f: 8) bakımından beşinci sıradadır.

Bu kategoriye ilişkin sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulan metafor örneklerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*Ekonomi karadelik gibidir. Çünkü yanlış uygulamalar deliği büyütür. (EÖ 31)*

*Ekonomi ateş topu gibidir. Tutanın elinde kalır. (KÖ 5)*

*Ekonomi canavar gibidir. Herkesi korkutur. (KÖ 8)*

*Ekonomi kaynayan su gibidir. Su ısındıkça, kaynamaya başladıkça iyiye gidiyor sanırsın ama bir bakmışsın suyun kalmamış. (EÖ 35)*

*Ekonomi sel gibidir. Çünkü siler süpürür götürür posası alt gruba kalır alt gruba. Üst gelir grubuna akar. (EÖ 48),*

*Ekonomi yangın gibidir. Körükledikçe büyür. (EÖ 58)*

#### Ekonomi Kavramına İlişkin “İnsan” Kategorisindeki Metaforlar

“İnsan” kategorisinde 7 sınıf öğretmeni tarafından 7 farklı metafor oluşturulmuştur. Bu kategorideki metaforlara bakıldığında ekonominin insan gibi tanımlandığı görülmektedir. Metaforlar ve bu metaforların frekans dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 14. “İnsan” Kategorisinde Oluşturulan Metaforlar

	Metaforlar	Frekans
1	Çocuk	1
2	Dağcı	1
3	Ergen bir insan	1
4	Ergenlik çağındaki çocuk	1
5	Kadın	1
6	Yaşlı insan	1
7	Baba	1
	Toplam	7

Tablo 14 incelendiğinde bu kategorideki tüm metaforların birer kez kullanıldığı görülmektedir. Bu kategorideki öğretmenlere göre ekonomi; çocuk, dağcı, ergen bir insan, ergenlik çağındaki çocuk, kadın, yaşlı insan ve baba gibi insanlar şeklindedir. “İnsan” kategorisi metafor sayısı (7) bakımından “felaket” kategorisiyle beraber yedinci ve frekans dağılımı bakımından (f: 7) yedinci sıradadır.

Bu kategoriye ilişkin sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulan metafor örneklerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*Ekonomi çocuk gibidir. İlgilenmezseniz ahlakı bozulur. (EÖ 13)*

*Ekonomi dağcı gibidir. Sürekli yukarı tırmanır. (KÖ 12)*

*Ekonomi ergen bir insan gibidir. Kontrol etmek zordur. (EÖ 20)*

*Ekonomi ergenlik çağındaki çocuk gibidir. Her ne kadar çok hareketli, savruk ve dengesiz görünse de yakın zamanda güçlenip diri ve aksiyoner aynı zamanda çok enerjik olacağı bellidir. (EÖ 21)*

*Ekonomi kadın gibidir. Çünkü anlaşılması ve uyum sağlaması zordur. (EÖ 30)*

*Ekonomi baba gibidir. Alış veriş konusunda ikisi de gerçekçidir. (EÖ 5)*

*Ekonomi yaşlı insan gibidir. Hiç bir şey yapamıyor her şey durdu. (KÖ 50)*

#### **Sonuç ve Tartışma**

Sınıf öğretmenlerin tarafından “ekonomi” ile ilgili meydana getirilen metaforlar incelenmiş ve incelenen metaforlar ifade ettiği anlam bakımından kategoriler içerisinde toplanmıştır. Çalışmada incelenen kategoriler ve bu kategoriler içerisinde yer alan metaforlar sınıf öğretmenlerinin “ekonomi” kavramına yönelik algılarını ortaya koyabilecek niteliktedir. “Ekonomi” ile ilgili 109 Sınıf Öğretmeni tarafından 88 farklı metafor meydana getirdiği görülmüştür.

Çalışmaya katılan öğretmenler “ekonomi” kavramını ifade etmek için en fazla “hava durumu” (5), “hayat” (4), “sağlık” (3) ve “tarım” (3) metaforlarını seçtikleri görülmüştür. Bu metaforların izah cümleleri incelendiğinde öğretmenlerin hava durumu metaforu ile ekonomi noktasında çok fazla farklılık ve beklenmeyen durumla karşılaşılabilindiği izlenimini vermektedirler. “Hayat” metaforunun izah cümlelerine bakıldığında da “Her şeyimiz ekonomiye bağlıdır.” Cümlesi hariç aynı durum gözlemlenmiştir. Benzer durum “sağlık” ve “tarım” metaforlarında da ekonomik inişli çıkışlı, iyi kötü gibi farklı durumlar arzettiğini gösteren izahat cümleleri kurulmuştur.

Bunlarla birlikte öğretmenlerce ortaya konulan bir çok metafor, katılımcıların “ekonomi” kavramına yönelik algılarını yansıması bakımından anlamlı görülmüştür. Öğretmenlerin ekonomiyi hayatlarının çok farklı noktaları için anlamlı olarak görmeleri çalışma sonucunda elde edilen kazanımlardan birisi olarak önümüze gelmektedir.

Metaforik algıları bakımından öğretmenlerin verdiği yanıtlara cinsiyet tarafıyla bakıldığında bir farklılık görülmemiştir. “Hava durumu”, “hayat”, “tarım” gibi birden fazla tekrar eden metaforlar hem kadın hem de erkek öğretmenler tarafında dile getirilmiştir. Bu durum aynı kategori içerisinde yer alan metorlarda da görülmektedir. “Felaket” kategorisi içerisinde yer alan 8 metaforun 4’ü kadın ve 4’ü de erkek öğretmenler tarafından ifade edilmişlerdir.

Gündüz, Saygılı ve Sulak’ın (2014) Sınıf Öğretmenlerinin Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Değerler Eğitimiyle Kazandırılmak İstenen Davranışlara Yönelik Metaforik Algıları başlıklı çalışmalarının kıdem boyutunda adalet davranışıyla ilgili en fazla oluşturulan metafor “terazi” olmuştur. Adalet ve ekonomi birlikte düşünüldüğünde

ekonomik yaşamda da dengelenmiş bir eşitliğin olmasının istenmesi söylenebilir. Aynı çalışmada öğretmenlerin özgürlük değerine ilişkin en fazla ürettikleri ikinci metaforun “para” olduğu görülmüştür. Bu durum insanların ekonomik açıdan satın alabilirliğinin onları daha özgür yaptıkları şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmen Adaylarının Eğitim ve Bazı Temel Kavramlara İlişkin Metaforik Algıları (Turan, Yıldırım, & Tıkman, 2016) isimli çalışmada, öğretmen adayları “eğitim” kavramına ilişkin en fazla oluşturdukları ikinci metafor “ağaç” olmuştur. Ağaç tabiatta bir bütün halde bulunan ve yaşaması için gerekli olan toprak hava su gibi etmenler olmadan canlılığını devam ettiremeyen bir varlıktır. Eğitimin sürekliliğinde de ağaçta olduğu gibi okul, öğrenci, öğretmen gibi etmenler göz ardı edilemez. Ekonomide de durum farksızdır. Ekonominin olması için sermaye, çalışan, pazar gibi elemanlarının bulunması şarttır. Yine, Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türk Eğitim Tarihi Dersine İlişkin Algıları: Bir Metafor Analizi (Bolat, 2017) adlı çalışmada “ağaç” metaforu en fazla üretilen metafor olmuştur. Çalışmamızda da “ağaç” metaforunun benzer durumlar için ifade edilmiş olması bakımından önemlidir.

Su metaforu sınıf öğretmenlerinin “Tarih” Kavramına İlişkin Algılarının Mecazlar/Metaforlar Yardımıyla Analizi (Er Tuna & Mazman Budak, 2013) adlı makale en fazla üretilen ikinci metaforlardan olmuştur. Bu çalışmada “olmazsa olmaz” ve “elde durmayan” olarak nitelendirilen “su” metaforu birden fazla kez üretilen metaforlar arasındadır.

Erarslan (2011) metafor için bilinmeyen şeylerin öğretilmesi için mükemmel bir teknik, öğrenilen bilgilerin akılda tutulması ve hatırlanması hususunda geçerliliği kanıtlanmış bir araçtır, demektedir. Metaforların bu boyutuna dikkat edildiğinde, metaforlar öğrencilere istenilen kavramların öğretilmesinde mühim bir yere sahiptir.

Sonuç olarak metaforlar, sınıf öğretmenlerinin ekonomi kavramına yönelik sahip oldukları algıları anlamada kullanılabilir. Aynı zamanda metaforlar, sınıf öğretmenlerinin bu algıları yoluyla hem ekonomi kavramını açıklamada hem de bu kavramın öğrencilere aktarılması noktasında ele alınabilir.

Yapılan bu çalışma sonucunda şu öneriler sunulabilir:

1. Ekonominin hayatımızdaki yeri göz önüne alındığında ekonomi okuryazarlığı gelişmiş öğretmenler yetiştirmek için kurum içi eğitimler sağlanabilir.
2. Okul Öncesi Öğretmenleri, ortaokul öğretmenleri, lise öğretmenleri gibi kademe öğretmenlerinin görüşlerinin de incelendiği benzer çalışmalar yapılabilir.
3. Elde edilen sonuçlar kademeler ya da branşlar arasındaki öğretmenlerin görüşlerin benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırılabilir.
4. İlgili literatürde ekonomi kavramına yönelik çalışmalar yeterli seviyede değildir. Finans, para, alış-veriş, ticaret, iktisat gibi benzer kavramlarla da metafor çalışmaları yapılabilir.
5. Metafor analizi metodolojisinin yanı sıra, öğretmenlerin ekonomi kavramına dair tutumlarını belirlemek için anket veya mülakat gibi nicel yöntemleri de kullanılarak ilgili araştırmaların derinliği artırabilir.

## Kaynakça

- Aydın, E., & Sulak, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının “değer” kavramına yönelik metafor algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 482-500. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.5000148420>
- Bayrı, Y., & Akçacı, T. (2020). Metafor yöntemi ile temel ekonomik ve finansal kavramların algı seviyelerinin belirlenmesi: Kilis örneği. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 12(23), 452-473. <https://doi.org/10.20990/kilisiibfakademik.795931>
- Bolat, Y. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının Türk eğitim tarihi dersine ilişkin algıları: Bir metafor analizi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(38), 12-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/30676/309412>
- Cohen, L., Lawrence, M., & Keith, M. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods* (2nd ed.). Sage.
- Döş, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 607-629. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223448>

- Ekici, G. (2017). Öğretmen adaylarının bilgisayar kavramına ilişkin metaforik algıları. *Gaziantep Universtiy Journal Social Science*, 15(3), 755-781. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223085>
- Er Tuna, Y., & Mazman Budak, F. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "tarih" kavramına ilişkin algılarının mecazlar/metaforlar yardımıyla analizi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 609-642. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.600>
- Erarslan, L. (2011). Sosyolojik Metaforlar. *Akademik Bakış Dergisi*, 27(1), 1-22. <https://www.bingol.edu.tr/media/208383/sosyolojik-dusunme-bolum9-Sosyolojik-Metaforlar.pdf>
- Eren, F., Çelik, İ., & Aktürk, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin Facebook algısı: Bir metafor analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 635-648. <https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/118845/makaleler/22/2/arastirmax-ortaokul-ogrencilerinin-facebook-algisi-bir-metafor-analizi.pdf>
- Giren, S., & Durak, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin oyuncak kavramına ilişkin metaforik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 561-575. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.5000143590>
- Gündüz, M., Saygılı, G., & Sulak, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin üçüncü sınıf öğrencilerine değerler eğitimiyle kazandırılmak istenen davranışlara yönelik metaforik algıları. *Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10, 73-94. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/22665/242053>
- Güveli, E., İpek, A., Atasoy, E., & Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 140-159. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/201318>
- Kaya, M. F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "küresel ısınma" kavramına yönelik metafor algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(29), 117-134. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunidcd/issue/2457/31310>
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and Images of Classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175. <https://doi.org/10.1080/00228958.2005.10532066>
- Memişoğlu, H., & Güçin, G. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "darbe" kavramına ilişkin görüşlerinin metaforla belirlenmesi. *Turkish Studies*, 12(16), 387-400. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11876>
- Ocak, Ş., Çiydem, E., & Akdoğan, E. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kimlik ve kültür kavramlarına yönelik metafor algıları. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 59-71. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.360685>
- Onur, S. (2004). Literatürde ekonomi-politika ilişkisi. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6(1), 1-7. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iscuc/issue/25510/268960>
- Pesen, A., Kara, İ., & Gedik, M. (2005). Çocuk gelişimi bölümü 2. Sınıf öğrencilerinin "müdür kavramına ilişkin metafor algıları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 28-48. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/issue/17332/180994>
- Şahin, A. (2019). Eğitimde bilişim teknolojisi kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri: Metafor çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 121-159. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.492882>
- TDK. (2023, 12 15). *Güncel Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır
- Topçu, N. (2017). *Sosyoloji*. Dergâh Yayınları.
- Tortop, H. S. (2013). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 153-160. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61507/918464>
- Turan, M., Yıldırım, E., & Tıkman, F. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim ve bazı temel kavramlara ilişkin metaforik algıları. *Education Sciences*, 11(4), 2017-242. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/24571/260183>
- Uğurlu, Z. (2018). Öğretmen adaylarının üniversite kavramına ilişkin algılarının metafor analizi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 82-97. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd/issue/37095/411569>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F., Göçen, S., & Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: Bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 151-164. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17382/181569>

## **An analysis of the types of questions in textbooks used for teaching Turkish as a foreign language**

Şirin Kübra YAĞMUR<sup>1</sup>; Şeyma YILDIZ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ankara Medipol University, ORCID: [0009-0006-3240-0633](https://orcid.org/0009-0006-3240-0633)

<sup>2</sup>Ankara Medipol University, ORCID: [0000-0003-0707-4195](https://orcid.org/0000-0003-0707-4195)

### **ARTICLE INFO**

Article Type: Research Article  
Received: 2.8.2024  
Accepted: 20.12.2024  
Publication: 31.12.2024  
Month/ year: 12/2024  
Citation: Yağmur, Ş. K., & Yıldız, Ş. (2024). An analysis of the types of questions in textbooks used for teaching Turkish as a foreign language. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 2(2), 149-162.

### **ABSTRACT**

Textbooks are crucial for teachers, students, and planners as they show whether education is progressing correctly, as they provide educational planning and serve as a means of monitoring these plans. Textbooks used for teaching Turkish as a foreign language undertake the task of teaching Turkish gradually within a certain program framework. The types of questions included in textbooks are important for supporting instruction and determining how well the desired objectives are achieved during the teaching process. This study examines the types of questions prepared for the four basic language skills in the B1 level textbooks of Yeni İstanbul, Gazi, and Yeni Hitit, used in the process of teaching Turkish as a foreign language, and investigates whether there are differences in the types of questions among them. Data for the research were collected through document analysis, and the types of questions present in the relevant textbooks were coded, listed, and presented through tables.

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language, language skills, types of questions.

## **Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki soru türlerinin incelenmesi**

### **ÖZET**

Ders kitapları, eğitim planlamasını sağlayan ve bu planlamaların denetleyicisi arasında yer alan öğretmenlere, öğrencilere ve planlayıcılara eğitimin doğru bir şekilde ilerleyip ilerlemediğini göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitapları da belli bir program çerçevesinde Türkçenin aşamalı olarak öğretimini üstlenir. Ders kitaplarında yer alan soru türleri öğretimi desteklemesi, öğretim süreci içerisinde istenilen hedeflere ne kadar ulaşıldığının belirlenmesi açısından önemlidir. Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kullanılan Yeni İstanbul, Gazi ve Yeni Hitit B1 düzeyi ders kitaplarında, dört temel dil becerisine yönelik hazırlanan soru türleri belirlenip aralarında soru türleri bakımından fark olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada verilerin toplanması için doküman incelemesinden yararlanılmıştır ve buna bağlı olarak ilgili ders kitaplarında var olan soru türleri kodlanarak listelenmiş ve tablolar aracılığıyla gösterilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, dil becerileri, soru türleri.

## Giriş

Modern dünyada eğitim sistemleri, içinde yaşanılan toplumda etkili iletişim kurabilecek, sağlıklı insan ilişkileri yürütebilecek bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Chomsky (2002: 90) dilin düşünceyi ifade etme amacı taşıdığını belirterek dilin iletişim süreci içerisindeki aktarma görevinin öneminden bahseder. İletişimin temelini iletişim kurabilen insanların varlığı oluşturur. İletişimin önemi ile ilişkilendirildiğinde, yabancı dil öğretimi eğitim, sosyo-kültürel, ekonomik, politik birçok etkenden dolayı büyük bir önem taşımaktadır.

Yabancı dil öğretimi sürecinde hedeflenen öğrencinin hedef dil ile iletişim kurabilmesidir (Çerçi, 2018: 5). Bu amacı gerçekleştirmek için öğrencinin tüm becerileri etkin bir biçimde kullanmasına olanak sağlanmalıdır. Öğretimin temel amacı, anlama ve anlatma becerileriyle ortaya çıkan iletişim yetisini kazandırmak ve geliştirmektir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önceden belirlenen dil yeterliklerine ulaşabilmek için ölçme ve değerlendirmenin doğru ve etkili bir biçimde yürütülmesi gerekmektedir. Dört temel dil becerisini etkili kullanabilmenin kendine özgü yolları vardır. Buna göre de ölçme ve değerlendirme araçlarının da kendine özgü biçimde geliştirilmesi gerekir. Ölçme ve değerlendirme sürecini sadece öğrencilerin başarı düzeylerini belirleyen bir araç olarak değerlendirmemek gerekir. Ölçme ve değerlendirmeye öğretmen etkinliklerinin, bu etkinliklere bağlı olarak soru türlerinin ve eğitim sürecinin verimliliğinin belirlenmesinde başvurulabilir. Eğitimde soru, bir bilgiye ulaşmak, öğrencilerin öğrenme sürecini yönetmek ya da öğretilen bilgileri ve hedeflenen davranışları değerlendirmek amacıyla kullanılır.

“Yabancı dil öğretimi sürecinde kullanılacak olan soru türleri dil öğretiminin çok boyutlu olarak gerçekleşmesinden dolayı oldukça önemlidir” (Altımdört, 2010, s. 176). Soru türlerinin ilgili becerilerin geliştirilmesi noktasında önemi yok sayılmamalıdır. Ölçme ve değerlendirme süreci okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin hepsini içermelidir. (Dönder vd., 2012: 958). Bu kapsamın sağlanması için öğretim sürecinde geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmak için çeşitli soru türleri kullanılır. Soru türü çeşitliliğini sağlamak, her bir beceride üretimi kolaylaştırır. Geleneksel soru türlerine bakıldığında, daha çok ürüne ağırlık verildiği görülmektedir. Bu amaçla çoktan seçmeli sorular, kısa cevaplı sorular kullanılmaktadır. Ancak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde farklı soru türleriyle karşılaşmak mümkündür.

## Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Hazırlanan Ders Kitaplarında Sık Kullanılan Soru Türleri

Günümüzde eğitim öğretim faaliyetlerinde yeni yaklaşımlar geliştirilmiş ve edinilen bilgi birikimi ile bu yaklaşımlar öğrenme ve öğretme sürecini şekillendirmiştir. Eğitimde kullanılan materyallerin niteliği, içeriği büyük bir değişime uğramıştır. Öğretici için kılavuz olarak kabul edebileceğimiz ders kitapları da bu değişimin merkezinde yer almaktadır.

Öğrenme sürecine katkısıyla ilk sırada yer alan ders kitapları öğretimi yapılandırma işleviyle önemli bir yere sahiptir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de bu anlamda önceden planlanan ve dile ait gramer bilgilerinin çok ötesinde bir kapsama sahiptir. Temel dil becerileri kapsamında sunulan ve yabancı dil eğitimi için kullanılan eğitim araçları, yabancı dil eğitimi sürecinin temel taşları içinde bulunmaktadır. “Ders kitapları yabancı dil eğitimi boyunca öğrenciye de öğretmene de rehberlik ederek bir program çerçevesinde dilin aşama aşama öğretimini üstlenir.” (Gün ve Şimşek, 2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında kullanılan sorular, kelime öğretimi, gramer kurallarının pekiştirilmesi ve uygulanması, öğrencinin dili özgür bir şekilde kullanması, öğrenci motivasyonunun artırılması gibi pek çok amacı da gerçekleştirmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitapları incelendiğinde okuma ve dinleme becerileri kapsamında en sık kullanılan soru türlerinin geleneksel ölçme araçlarından olan doğru-yanlış, işaretleme, eşleştirme, çoktan seçmeli, boşluk doldurma gibi soru türleri; konuşma becerisi kapsamında tartışma, yaşamla ilişkilendirme, diyalog hazırlama, verilen role uygun konuşma/canlandırma gibi soru türleri; yazma becerisi kapsamında ise boşluk doldurma, elektronik posta yazma, yönergeli yazma, paragraf oluşturma, kompozisyon yazma, metni devam ettirme gibi soru türleri olduğu görülmektedir. Anılan soru türleri aşağıda ayrıntılı biçimde dikkate sunulmuştur:

## Okuma ve Dinleme Becerilerine Yönelik Soru Türleri

### Boşluk Doldurma Soruları

“Boşluk doldurma, öğrencinin kendisine verilen metni anlamlandırma amacıyla süreç içerisinde kullanması gereken dilbilgisel ve dilsel öğelere yönelik bilgi düzeyinin değerlendirilmesine olanak sunan bir araçtır” (Çetinkaya ve Şentürk, 2021, s. 317). Tümceden çıkarılan boşlukların öğrenciler tarafından bağlama uygun olarak doldurulması, dil öğretiminde öğrencilerin parça bütün ilişkisi kurabilmeleri için tercih edilen bir soru türüdür.

### Çoktan Seçmeli Sorular

“Öğrencinin kendisine yöneltilen soru kökünü göz önünde bulundurarak doğru cevabı seçmesini gerektiren sorunun cevabını ve yanlış olan üç veya dört seçeneği içinde barındıran bir sinama aracıdır” (Özçelik, 2013, s. 30). Çoktan seçmeli sorular, öğrenciler ve öğretmenler tarafından en çok tercih edilen soru türüdür. Çoktan seçmeli sorularda soru kökünü doğru şekilde anlayıp cevap vermesi beklenen öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi ölçüldüğü için yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de okuma-anlama sorularında sıklıkla kullanılan bir araçtır.

### Kısa Cevaplı Sorular

“Cevaplar öğrenci tarafından oluşturulduğu için bu görev biçiminde doğru cevabın kestirimsel olarak seçilme olasılığı yoktur” (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020, s. 181). Kısa cevaplı sorular, yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin ölçme ve değerlendirilmesi aşamasında özellikle ilk ve orta dil düzeylerinde sıklıkla kullanılan bir soru tipidir.

## Eşleştirme Sorular

“Eşleştirme, iki kümeye ayrılmış bilgi öğelerinin aralarındaki ilişki göz önünde bulundurularak açıklamaya uygun bir biçimde eşleştirilmesidir” (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020, s. 180). Eşleştirme soru tipi, özellikle başlangıç düzeyindeki yabancı dil öğrencileri için sıklıkla kullanılmaktadır.

## Yazma ve Konuşma Becerilerine Yönelik Soru Türleri

### Cümle Tamamlama

“Cümle tamamlama görev biçiminde öğrencinin bağlamsal ipuçlarından yararlanarak kendilerine yarım olarak verilen cümleyi anlamlandırarak geri kalan kısmını tamamlaması beklenir” (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020, s. 180). Hedef dilin cümle yapısının öğretilmesi açısından cümle tamamlama soruları Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sıkça başvurulan soru türlerinden biridir.

### Metni Devam Ettirme

Verilen bir konuya göre metni devam ettirme, paragrafı tamamlama, masal ya da öykü tamamlama gibi soru türleri Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan kitaplarda karşımıza çıkmaktadır. Bu soru türleri, öğrencinin düşünmesine ve örnek metinden hareketle kendi kelime dağarcığını kullanarak tutarlı bir metin üretmesine olanak sağlayabilir.

### Elektronik E-posta Yazma

Günlük yaşamın bir parçası olan iş başvurusu yapma, mektup yazma, e-posta yazma, öz geçmiş yazma, çeşitli formları doldurma vb. soru türleriyle geliştirilebilen yazma becerisiyle hedef dilin dilsel yapısının kavranması, cümle kalıplarının anlaşılması ve kelime dağarcığının etkili kullanılması amaçlanmaktadır. Buna benzer soru türleri öğrencinin hedef dile yönelik düşünce ve bilgilerini düzenleyerek paylaşmasına olanak sağlar.

### Tartışma

Verilen konunun ayrıntılı bir biçimde ele alınması için yapılan ve karşılıklı konuşma türü olan tartışmadan, konuşma becerisinin geliştirilmesinde yararlanılabilir. Öğrenciler verilen konu hakkında birbirlerine sorular sorarak karşılıklı fikir geliştirebilirler, farklı görüşlerden hareketle eleştiri yapabilirler, düşüncelerini savunup kanıtlamaya çalışabilirler.

### Verilen Role Uygun Konuşma/Canlandırma

Canlandırma, iletişimsel ve sosyal becerilerin gelişimine katkı sağladığı gibi çok sayıda becerinin gelişimini de desteklemektedir. Verilen roller serbestçe ve çoğu zaman yönlendirici olmadan sınıf içerisinde gerçekleştirilebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, gerçek yaşam durumlarından hareketle yeniden üretmek ve aktarmak öğrencinin kendine güvenini artırabilir.

Verilen örneklerden hareketle konunun ayrıntılı bir biçimde ele alınabilmesi için üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezlerinde kullanılan kitapların soru türleri açısından incelenmesine gereksinim duyulduğu kanısındayız. Ayrıca dört temel dil becerisine yönelik soru türlerini karşılaştırmalı olarak değerlendirmek daha zengin bulgular sunacaktır. Tüm bu gereksinimler göz önüne alındığında, bu çalışmanın araştırma sorusu ortaya çıkmıştır:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kullanılan B1 düzeyi ders kitaplarında (Yeni İstanbul, Yeni Hitit, Gazi) soru türleri nelerdir ve aralarında soru türleri bakımından fark var mıdır?

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Yeni İstanbul, Gazi ve Yeni Hitit B1 düzeyi ders kitaplarında, dört temel dil becerisine yönelik hazırlanan soru türlerinin belirlenmesidir. Başlangıç düzeylerinden sonra becerilere yönelik konu kapsamının genişlemesiyle birlikte farklı soru türlerine yer verildiğinden B1 düzeyi ders kitabı tercih edilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde en yaygın kullanılan araç-gereçlerden birisi ders kitaplarıdır. Ders kitaplarında dil becerileri metinler ve etkinlikler aracılığıyla sunulmaktadır. Bu nedenle ders kitaplarında yer alan metinlerin işlevselliğinin artırılması gerekmektedir. Bu da soru türlerinin çeşitliliğiyle mümkündür. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde dört temel dil becerisinin gelişimine yönelik soruların nitelikleri bakımından önemli görülen özelliklerden biri, soruların uygulamaya dönük olmasıdır. Bu sayede öğrenci, ilgili becerileri öğretim süreci içerisinde edinebilir.

Özetlemek gerekirse, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin, etkinliklerin niteliği ve soru türlerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Sorular, okuma becerisinin geliştirilmesi kapsamında metnin anlaşılmasını ve metnin yorumlanabilmesini sağlamalı; ardından ise öğrencilerin dinleyerek, konuşarak ve yazarak üretmelerine olanak sağlamalıdır. Aynı zamanda sorular aracılığıyla, öğrencilerin gerçek yaşam durumlarından hareketle öğrendikleri bilgileri yaşama aktarmaları sağlanmalıdır. Buna göre belirtilen niteliklerin sınanması için bu araştırmanın amacı, Tablo 1’de yer alan listedeki ders kitaplarını, dört temel dil becerisine dayalı soru türleri açısından incelemektir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanan B1 ders kitaplarında dört temel dil becerisine yönelik etkinliklerin hangi soru türlerine yönelik olarak tasarlandığını belirlemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Araştırmada verilerin toplanması için doküman incelemesinden yararlanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması planlanan konu ya da olaylara ilişkin bilgileri içeren yazılı materyallerin analizine yönelik bir veri toplama yöntemidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 187).

### Veri Kaynağı

Yapılan araştırma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan, dört temel dil becerisine yönelik soru sayısı ve soru türlerini araştırmayı hedeflediğinden çalışmanın veri kaynağını Yeni İstanbul, Yeni Hitit ve Gazi B1 düzeyi ders kitapları oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yoluyla seçilen, 2019-2020 yılları arasında yayımlanan 3 kitap üzerinde inceleme yapılmıştır. Araştırma, üç farklı kurum tarafından yayımlanan B1 düzeyi ders kitapları ile sınırlandırılmıştır. “Amaçlı örnekleme, araştırmada belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlara göre bir seçim yapılırsa kullanılır” (Büyüköztürk vd., 2009, s. 91). Bu çalışma kapsamında da sadece Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde pek çok kurum ve kişi tarafından kullanılan yayınlar incelendiğinden amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Çalışmanın veri kaynağını oluşturan kitaplara yönelik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Kitaplara Dair Bilgiler

<i>Kitap Adı</i>	<i>Yayınevi</i>	<i>Basım Yılı</i>	<i>Sayfa Sayısı</i>
<i>Yeni İstanbul B1 Ders Kitabı</i>	Kültür Sanat Basımevi	2020	140
<i>Yeni Hitit 2 Ders Kitabı</i>	Ankara Üniversitesi TÖMER	2019	196
<i>Gazi B1 Ders Kitabı</i>	Gazi Üniversitesi TÖMER	2019	92

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya veri kaynaklarına ulaşarak başlanmıştır. B1 düzeyi ders kitapları dijital ortamda elde edilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda ilgili ders kitaplarında yer alan soru türleri doküman analiziyle taranmıştır. Veriler betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. İncelenen kitaplardaki soru türlerinin dil becerilerine göre dağılımı araştırmanın bulgular bölümünde tablolar aracılığıyla gösterilmiştir. Dil becerilerine göre soru sayısı dağılımı ve soru türleri belirlenerek ders kitaplarındaki kullanım örnekleri, buna ek olarak da öneriler paylaşılmıştır. Soru türlerini belirlerken Kesici’nin (2022) ve Şimşek’in (2022) çalışmasında bahsettiği başlıklarından yararlanılmıştır.

## Bulgular

### Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırma sorusu “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kullanılan B1 düzeyi ders kitaplarında (Yeni İstanbul, Yeni Hitit, Gazi) soru türleri nelerdir ve aralarında soru türleri bakımından fark var mıdır?” biçiminde belirlenmiştir. Bulgular aşağıda sunulmuştur:

**Tablo 2.** Okuma Becerisi

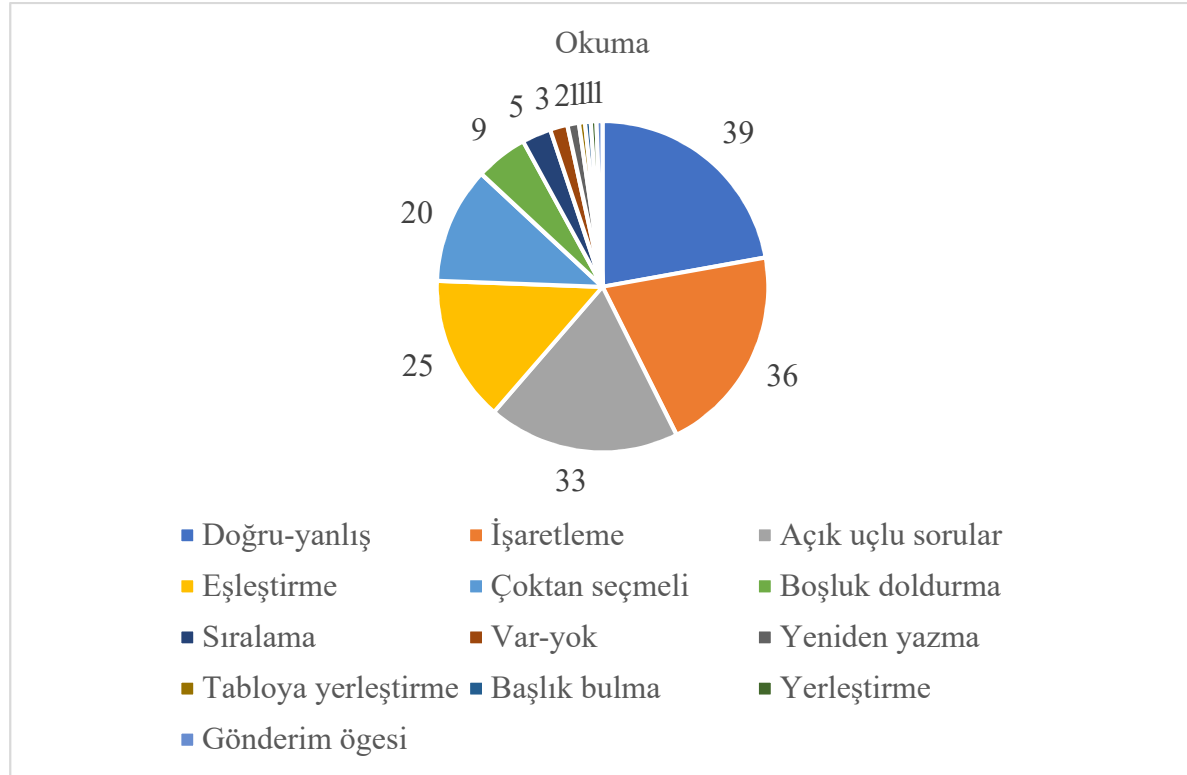
<b>Okuma</b>		
Soru Türleri	f	%
Doğru-yanlış	39	22,16
İşaretleme	36	20,45
Açık uçlu sorular	33	18,75
Eşleştirme	25	14,20
Çoktan seçmeli	20	11,36
Boşluk doldurma	9	5,11
Sıralama	5	2,84
Var-yok	3	1,70
Yeniden yazma	2	1,14
Tabloya yerleştirme	1	0,57
Başlık bulma	1	0,57
Yerleştirme	1	0,57
Gönderim ögesi	1	0,57
<b>TOPLAM</b>	<b>176</b>	<b>100</b>



Tablo 2 incelendiğinde, Yeni İstanbul, Yeni Hitit ve Gazi B1 düzeyi kitaplarda bulunan okuma becerisi soru türlerinin %22,16'sının doğru-yanlış, %20,45'inin işaretleme, %18,75'inin açık uçlu sorular ve %14,20'sinin eşleştirme soruları olduğu görülmektedir. B1 düzeyi kitaplar incelendiğinde okuma becerisine ait soru türlerinin genellikle benzer olduğu belirlenmiştir.

İncelenen 3 kitapta B1 düzeyi okuma soru türlerinde ağırlıklı olarak doğru-yanlış, işaretleme, eşleştirme ve çoktan seçmeli gibi kısa soru türlerinin kullanılması, öğrencilerin verilen soruya cevap vermekten çok, okuma becerilerinin geliştirilmesine odaklanması açısından olumludur. B1 düzeyi üç kitap incelendiğinde okuma becerisi soru türlerinden en az kullanılanların başlık bulma ve gönderim ögesi soru türleri olduğu görülmektedir. Bu soru türlerinin sayısının okuma becerisinde artırılması öğrencilerin okuduklarını anlayıp analitik ve yaratıcı düşüncelerine faydalı olacaktır.

**Grafik 1.** Okuma Becerisi



**Görsel 1.** Gönderim Ögesi Örneği<sup>1</sup>



Okuma metninde daha önce geçen isimleri işaret eden zamirlerin sorulduğu gönderim ögesi belirleme soru türünün öğrencilerin okuduklarını anlama ve Türkçe zamirleri öğrenmeleri açısından önemli bir soru türü olmasına rağmen incelenen B1 düzeyi üç kitaptan yalnızca Yeni İstanbul'da bir kere sorulması, bir eksiklik olarak görülmüştür. Gönderim ögesi belirleme soru türünün okuma becerisinde daha sık kullanılması, öğrencilerin okuduklarını anlamaları ve Türkçe zamirleri daha iyi kavramaları açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

**Tablo 3.** Dinleme Becerisi

Dinleme		
Soru Türleri	f	%
İşaretleme	38	26,76
Doğru-yanlış	37	26,06
Boşluk doldurma	23	16,20
Açık uçlu sorular	13	9,15
Çoktan seçmeli	13	9,15

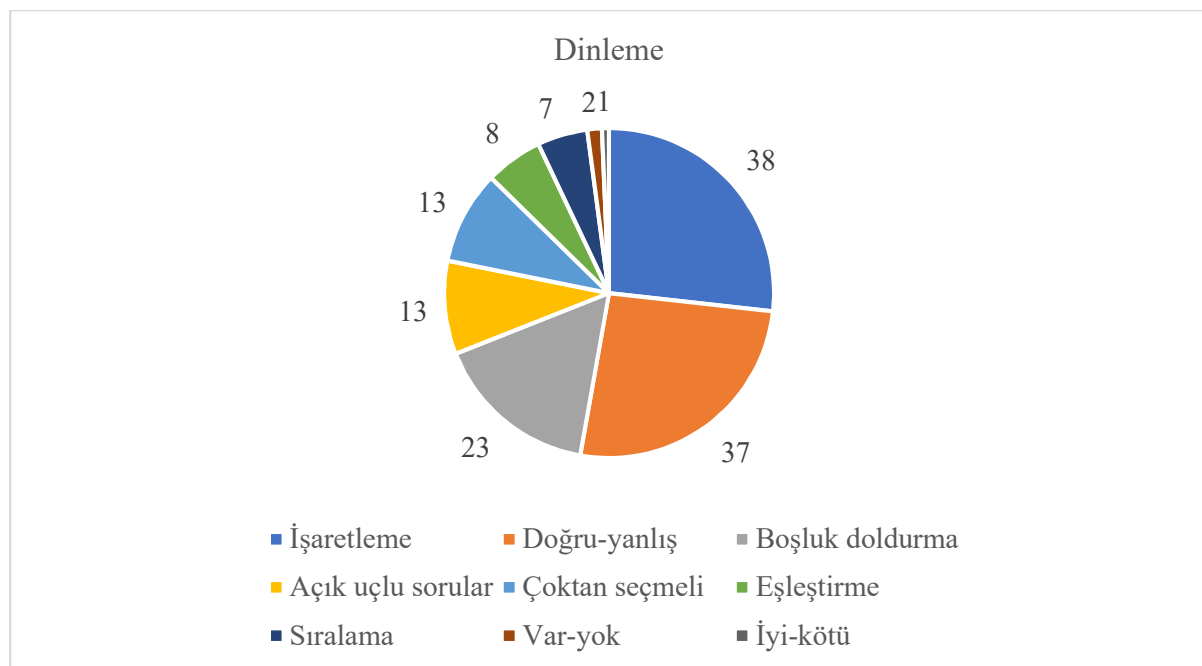
<sup>1</sup> Yeni İstanbul B1, s. 76.

Eşleştirme	8	5,63
Sıralama	7	4,93
Var-yok	2	1,41
İyi-kötü	1	0,70
TOPLAM	142	100

Tablo 3 incelendiğinde, Yeni İstanbul, Yeni Hitit ve Gazi B1 kitaplarında bulunan dinleme becerisi soru türlerinin %26,76'sının işaretleme, %26,06'sının doğru-yanlış, %16,20'sinin boşluk doldurma olduğu görülmektedir. B1 düzeyi kitaplara bakıldığı zaman dinleme becerisinde kullanılan soru türlerinin genellikle okuma becerisinde kullanılan soru türleriyle benzerlik gösterdiği söylenebilir. B1 düzeyinde incelenen 3 kitabın dinleme becerisi soru türleri de kendi içinde benzerlik ve paralellik göstermektedir.

İncelenen B1 düzeyi kitaplarda okuma ve dinleme becerilerinde kullanılan soru türleri benzer olsa da soru türlerinin kullanım oranları farklılık göstermektedir. Örneğin, açık uçlu soru türü, okuma becerisi soru türlerinin %18,75'ini oluştururken dinleme becerisi soru türlerinin %9,15'ini oluşturmaktadır. Öğrencilerin dinleme becerisinde açık uçlu soru türüne cevap verilebilmeleri için ilk olarak dinlenen metni hafızalarında tutmaları gerekmektedir ve bu durum özellikle ilk ve orta düzey dil öğrencileri açısından zorlayıcı olabilmektedir. Bu sebeple B1 düzeyi kitaplarda açık uçlu soru türünün okuma becerisine oranla dinleme becerisinde daha az kullanılmasının öğrenciler açısından olumlu olacağı düşünülmektedir.

**Grafik 2.** Dinleme Becerisi



**Görsel 2.** İyi-Kötü Soru Türü Örneği<sup>2</sup>

9 16 **Metni dinleyelim. Aşağıdakilerden hangisi iyi, hangisi kötüdür? İşaretleyelim.**

	İyi	Kötü		İyi	Kötü
1. Kedi	( )	( )	6. Paranın "tura" gelmesi	( )	( )
2. Karga	( )	( )	7. Sağ gözün seğirmesi	( )	( )
3. 4 Rakamı	( )	( )	8. Elden ele bıçak vermek	( )	( )
4. Arıya zarar vermek	( )	( )	9. Dört yapraklı yonca	( )	( )
5. Çekirge	( )	( )	10. Gece tırnak kesmek	( )	( )

Görsel 2'de görülen ve diğer kitaplarda bulunmayıp Yeni İstanbul'da bulunan iyi-kötü soru türü; benzer nitelik taşıyan var-yok soru türünün, kullanılan dinleme metninin bağlamına uyarlanmış biçimi olduğunu söylenebilir.

<sup>2</sup> Yeni İstanbul B1, s. 113.

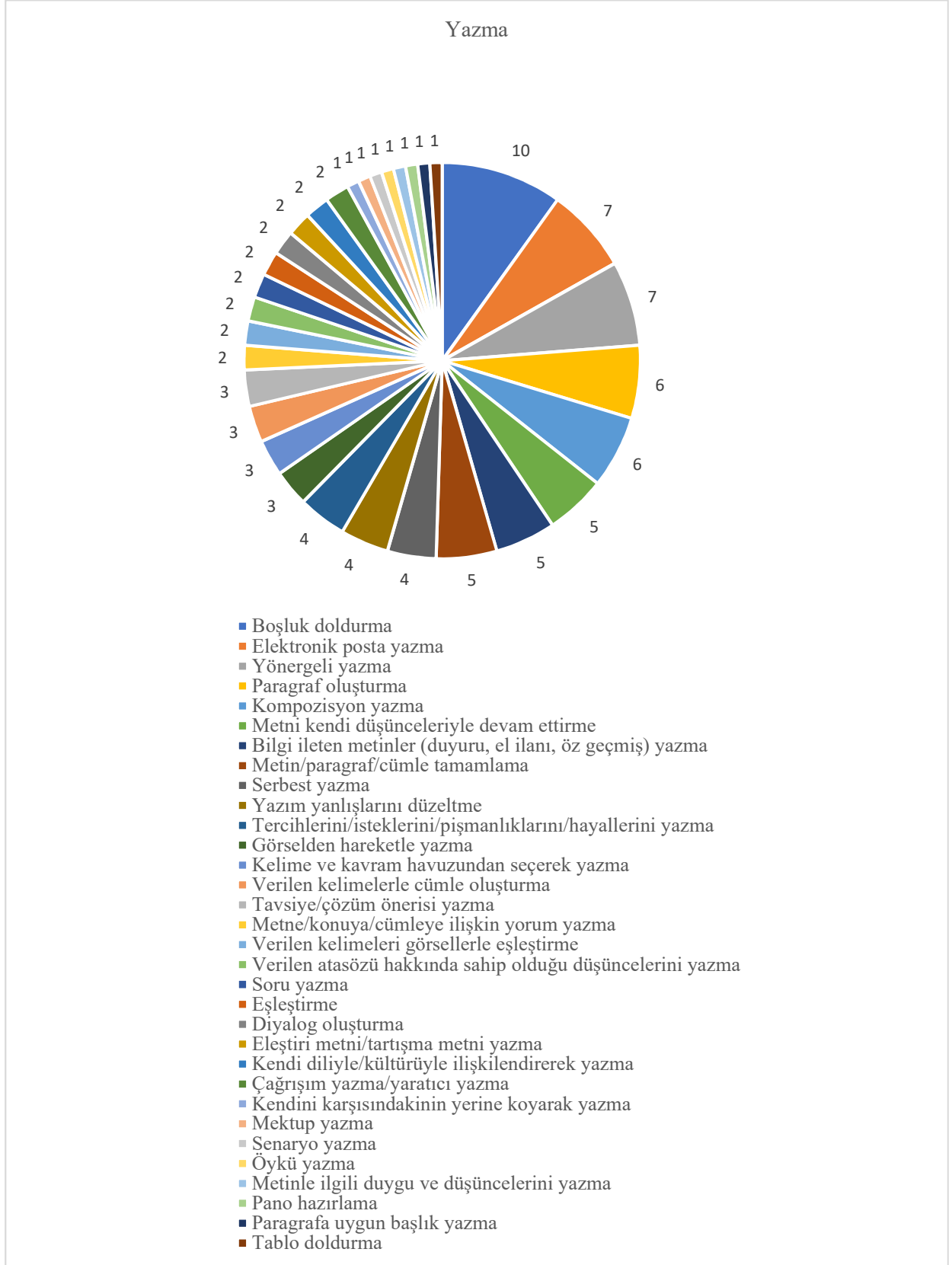
**Tablo 4.** Yazma Becerisi

<b>Yazma</b>		
<b>Soru Türleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Boşluk doldurma	10	9,90
Elektronik posta yazma	7	6,93
Yönergeli yazma	7	6,93
Paragraf oluşturma	6	5,94
Kompozisyon yazma	6	5,94
Metni kendi düşünceleriyle devam ettirme	5	4,95
Bilgi ileten metinler (duyuru, el ilanı, öz geçmiş) yazma	5	4,95
Metin/paragraf/cümle tamamlama	5	4,95
Serbest yazma	4	3,96
Yazım yanlışlarını düzeltme	4	3,96
Tercihlerini/isteklerini/pişmanlıklarını/hayallerini yazma	4	3,96
Görselden hareketle yazma	3	2,97
Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma	3	2,97
Verilen kelimelerle cümle oluşturma	3	2,97
Tavsiye/çözüm önerisi yazma	3	2,97
Metne/konuya/cümleye ilişkin yorum yazma	2	1,98
Verilen kelimeleri görsellerle eşleştirme	2	1,98
Verilen atasözü hakkında sahip olduğu düşüncelerini yazma	2	1,98
Soru yazma	2	1,98
Eşleştirme	2	1,98
Diyalog oluşturma	2	1,98
Eleştiri metni/tartışma metni yazma	2	1,98
Kendi diliyle/kültürüyle ilişkilendirerek yazma	2	1,98
Çağırışım yazma/yaratıcı yazma	2	1,98
Kendini karşısındakinin yerine koyarak yazma	1	0,99
Mektup yazma	1	0,99
Senaryo yazma	1	0,99
Öykü yazma	1	0,99
Metinle ilgili duygu ve düşüncelerini yazma	1	0,99
Pano hazırlama	1	0,99
Paragrafa uygun başlık yazma	1	0,99
Tablo doldurma	1	0,99
<b>TOPLAM</b>	<b>101</b>	<b>100</b>

Tablo 4 incelendiğinde, B1 düzeyindeki üç kitapta (Yeni İstanbul, Yeni Hitit ve Gazi) yer alan yazma becerisi soru türlerinin %9,90'ının boşluk doldurma, %6,93'ünün elektronik posta yazma ve yine %6,93'ünün yönergeli yazma olduğu görülmektedir. B1 düzeyi kitaplarda yazma becerisi soru türlerine bakıldığında en az mektup yazma, senaryo yazma, öykü yazma; kendini karşısındakinin yerine koyarak yazma, paragrafa uygun başlık yazma gibi soru türlerine yer verilmiştir.

Gazi ve Yeni İstanbul kitaplarında kompozisyon yazma (%5,95) soruları, her üç kitapta ise paragraf oluşturma (%5,94) soruları dikkat etmektedir. Bu çalışmalarda öğrencinin neyi nasıl yazacağıyla ilgili yönlendirmeler yeterli değildir. Kompozisyon yazma çalışmalarında giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin taslağını sunma uygulamalarına yer verilmemiştir.

Grafik 3. Yazma Becerisi



**Görsel 3.** Kompozisyon Yazma Örneği<sup>3</sup>

- C) Buluşların hayatımızdaki etkilerini “olumlu ve olumsuz yönleriyle” değerlendiren bir kompozisyon yazınız.



Bunun yanı sıra, Yeni Hitit kitabında ünitelere göre değerlendirme yapıldığında, Gazi ve Yeni İstanbul kitaplarından farklı olarak bazı ünitelerde yazma çalışmalarına yer verilmediği görülmüştür. Üniteler arasında dengeli bir dağılım yapılmamıştır.

Soru türlerine, metin türü ile ilişkisi açısından bakıldığında, elektronik posta yazma, düşüncelerini yazma, bilgi ileten metinler yazma gibi bilgilendirme amacı taşıyan türlerin öne çıktığı; öyküleyici metinler ve şiir yazmaya B1 düzeyi kitaplarda daha az yer verildiği görülmektedir.

**Tablo 5.** Konuşma Becerisi

<b>Konuşma</b>		
<b>Soru Türleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Tartışma/İkna etme	14	13,59
Yaşama ilişkilendirme	10	9,71
Diyalog hazırlama	9	8,74
Verilen role uygun konuşma/Canlandırma/Diyalog canlandırma	9	8,74
Verilen konu hakkında konuşma	6	5,83
Verilen diyalog hakkında konuşma	6	5,83
Görsel yorumlama	5	4,85
Verilen kelimelerle/konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini anlatma	4	3,88
Sunum hazırlama	3	2,91
Boşluk doldurma	3	2,91
Anlatsal metin (masal, öykü, fıkra) üretme	3	2,91
Diyalog/paragraf/cümle tamamlama	3	2,91
Metin/paragraf yorumlama	3	2,91

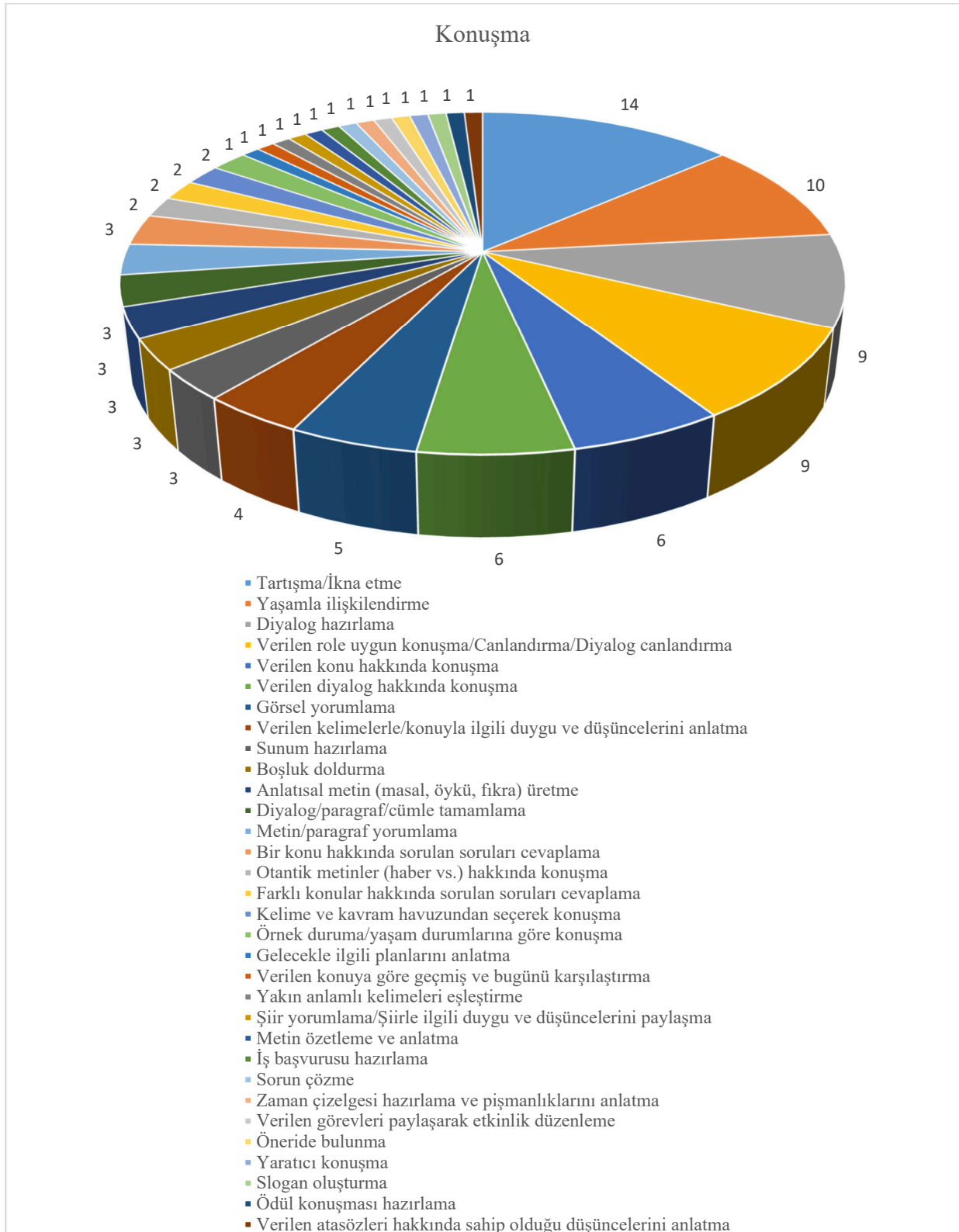
<sup>3</sup> Gazi B1, s. 29.

Bir konu hakkında sorulan soruları cevaplama	3	2,91
Otantik metinler (haber vs.) hakkında konuşma	2	1,94
Farklı konular hakkında sorulan soruları cevaplama	2	1,94
Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma	2	1,94
Örnek duruma/yaşam durumlarına göre konuşma	2	1,94
Gelecekle ilgili planlarını anlatma	1	0,97
Verilen konuya göre geçmiş ve bugünü karşılaştırma	1	0,97
Yakın anlamlı kelimeleri eşleştirme	1	0,97
Şiir yorumlama/Şiirle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşma	1	0,97
Metin özetleme ve anlatma	1	0,97
İş başvurusu hazırlama	1	0,97
Sorun çözme	1	0,97
Zaman çizelgesi hazırlama ve pişmanlıklarını anlatma	1	0,97
Verilen görevleri paylaşarak etkinlik düzenleme	1	0,97
Öneride bulunma	1	0,97
Yaratıcı konuşma	1	0,97
Slogan oluşturma	1	0,97
Ödül konuşması hazırlama	1	0,97
Verilen atasözleri hakkında sahip olduğu düşüncelerini anlatma	1	0,97
<b>TOPLAM</b>	<b>103</b>	<b>100</b>

Tablo 5 incelendiğinde, B1 düzeyindeki üç kitapta (Yeni İstanbul, Yeni Hitit ve Gazi) yer alan konuşma becerisi soru türlerinin %13,59'unun tartışma/ikna etme, %9,71'inin yaşama ilişkilendirme, %8,74'ünün diyalog hazırlama ve yine %8,74'ünün verilen role uygun konuşma/canlandırma olduğu görülmektedir. B1 düzeyi kitaplarda konuşma becerisi soru türlerine bakıldığında en az gelecekle ilgili planlarını anlatma, verilen konuya göre geçmiş ve bugünü karşılaştırma, yakın anlamlı kelimeleri eşleştirme, şiir yorumlama/şiirle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşma, metin özetleme ve anlatma, iş başvurusu hazırlama, sorun çözme, zaman çizelgesi hazırlama ve pişmanlıklarını anlatma, verilen görevleri paylaşarak etkinlik düzenleme, öneride bulunma, yaratıcı konuşma, slogan oluşturma, ödül konuşması hazırlama, verilen atasözleri hakkında sahip olduğu düşüncelerini anlatma gibi soru türlerine yer verilmiştir.

Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan sorularda görsel ve metinsel destekler kullanılması; alımlama ve üretim sürecini kolaylaştırabilir. Bu yönüyle üç kitapta da görsel yorumlama ile ilgili soruların artırılması gerektiği söylenebilir. Görsel yorumlamanın önemi göz önüne alındığında ve soru türleri dağılımına bakıldığında kitaplarda yer alan sorular yeterli görülmemektedir.

Grafik 4. Konuşma Becerisi



**Görsel 4. Görsel Yorumlama Örneği<sup>4</sup>****B) Manzara resimleri sizde hangi duyguları uyandırıyor?**

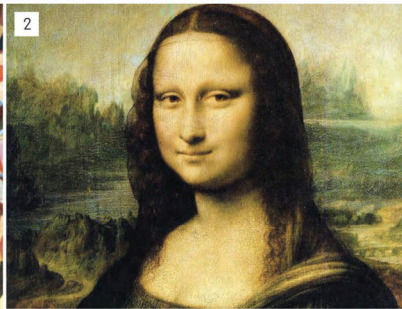
Kışın çam ağaçlarının karlarla kaplı manzarasını seyretmekten çok hoşlanırım. Bembeyaz yollar ve pırl pırl bir güneş, muhteşem bir manzara sunar bizlere.....



Ben, akşam sahilde oturup günü batımını izlemeye bayılırım .....

**Görsel 5. Görsel Yorumlama Örneği<sup>5</sup>****6 Tabloları anlatalım**

zekice	çilgin	yaratıcı	ilginç	ve	ama	çünkü	aynca
anlamsız	sıkıcı	tuhaf	saçma	dahası	hem...hem...	ne...ne...	üstelik
çirkin	güzel	şaşırtıcı	muhteşem	bu yüzden	ancak	aynı zamanda	belki
etkileyici	sıradışı	sıradan	gerçekçi	sanıyorum	herhalde	fakat	ya...ya...



<sup>4</sup> Gazi B1, s. 84.

<sup>5</sup> Yeni Hitit B1, s. 69.



### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İletişimsel yaklaşıma göre yabancı bir dil öğrenme sürecinde okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin birlikte geliştirilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. İncelenen kitaplara bakıldığında, Yeni Hitit'te okuma ve dinleme becerilerine, Gazi'de yazma becerisine, Yeni İstanbul'da okuma ve konuşma becerilerine ağırlık verildiği ortaya çıkmıştır.

Dil kullanımı geliştirilebilir. Günlük yaşamda var olan iletişim süreçleri ders kitaplarındaki soru türlerine de yansıtılmalıdır. Bir ürünü inceleme, bir ürün satın alma süreçlerine dâhil olma; şarkılardan, filmlerden yararlanma; gezi ve gözlem aracılığıyla keşfederek üretme; hedef dilin kültürel boyutunu da süreç içerisine konumlandırma gibi etkinlikler için sorular oluşturmak öğrencilerin dili etkin ve işlevsel olarak kullanmalarına olanak sağlayabilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılan diğer araştırmalara (Sallabaş, 2023; Kocayanak, 2023; Turkel ve Çetinkaya, 2022; Şimşek, 2022; İltar, 2019; Aydoğan ve Aytakin, 2019; Hasırcı, 2019) bakıldığında, okuma becerisine yönelik kısa yanıt ve açık uçlu soru türlerinin daha sık kullanıldığı; dinleme becerisine yönelik doğru-yanlış ve çoktan seçmeli soru türlerinin daha sık kullanıldığı; konuşma becerisine yönelik alıştırma yapma amacı taşıyan soru türlerinin ve açık uçlu soru türlerinin daha sık kullanıldığı; yazma becerisine yönelik devam ettirme, sıralama ve yeniden yazma soru türlerinin daha sık kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırmacıların dinleme, konuşma ve yazma becerilerine yönelik ulaştıkları sonuçlarla araştırmamızın sonuçları benzer nitelik taşımaktadır. Çalışmamız kapsamındaki sonuçlara göre, okuma becerisine yönelik doğru-yanlış ve işaretleme soru türlerinin kullanım sıklığı daha fazladır.

Bu çalışmada konuyla ilgili alan yazın ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde yararlanılan ders kitaplarının incelenmesi sürecinde adı geçen soru türleri ele alınarak bilgi verilmeye ve örneklendirilmeye çalışılmıştır. Ders kitaplarında yer alan soru türlerinin öğrencilerin uygulama yapmalarına, benzer örneklerle üretmelerine ve eğlenmelerine olanak sağlamanın gerekli olduğu düşünülmektedir. Bunun için öncelikle temel araç olan okuma metinlerinin - özellikle B1 düzeyinde- günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, farklı tür ve konuları içermesi gerekmektedir. Konuşma ve yazma becerileri üretme, paylaşma ve uygulama boyutunda ön planda olduğu için dil gelişimi sürecinde öncelenmesi gereken becerilerdir.

Yazma becerisi kapsamında ders kitaplarında "öykü tamamlama/yazma, bulmaca çözme, kelime sıralama, çağırışım yazma, dikte vb." soru türlerine daha fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Konuşma becerisi kapsamında ise, "metni özetleme, yerine geçme, görsel yorumlama vb." soru türleri artırılmalıdır. İncelenen ders kitaplarında konuşma eğitimine yönelik gerekli düzenlemeler yapılmalı ve kitapların kılavuzluğunda öğrencilerin becerileri desteklenmelidir. Unutulmaması gereken diğer bir nokta ise konuşmanın, dinlemeyle iç içe olan ve birlikte geliştirilmesi gereken bir öğrenme alanı olmasıdır. (Güneş, 2016: 106). Bu araştırma sonucuna göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki dört temel dil becerisine yönelik soru türlerinin incelenmesi kapsamında şu önerilere yer verilmiştir:

1. Ders kitaplarındaki soru türleri dört temel dil becerileri açısından dengeli bir dağılım göstermelidir.
2. Ders kitaplarındaki soru türleri etkileşim odaklı olmalı, bunun için de gerçek yaşam durumlarını ortaya koymalıdır.
3. Ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin türleri ve konuları diğer becerilere yönelik soru geliştirmek için bir araç niteliğinde olduğundan farklı tür ve konulardan oluşturulmalıdır.
4. Benzer kitapların A1-A2-B2-C1 düzeylerindeki soru türleri de incelenmelidir.

### Kaynakça

- Altmışdört, G. (2010). Yabancı dil öğretiminde nasıl bir ölçme-değerlendirmeye gerek vardır. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 175-200. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304148>
- Aydoğan, K., & Aytakin, H. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde set halinde kullanılan "İstanbul" metot kitaplarında okuma metinleri ve metin altı soruları üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(67), 5-11. <https://doi.org/10.17719/jsr.2019.3692>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Chomsky, N. (2002). *Dil ve sorumluluk*. (Çev: Hüsnü Özasya). Ekin Yayınları.
- Çerçi, A. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisini ölçme değerlendirmede karşılaşılan sorunlar üzerine yabancılar Türkçe öğretenlerin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 3-16. <https://doi.org/10.19171/uefad.430138>
- Çetinkaya, G. & Şentürk, R. (2021). Dinleme eğitiminde ölçme ve değerlendirme. N. Bayat (Ed.). *Dinleme ve eğitimi içinde* (s. 313-364). Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, G., & Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: yabancılar Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *HAYEF: Journal of Education*, 17(2), 176- 198. <https://doi.org/10.5152/hayef.2020.20021>
- Gün, M., & Şimşek, R. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan hikâye kitaplarının incelenmesi: yunus emre enstitüsü Türkçe öğretimi a1-a2 hikâye seti örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 502-517. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijlet/issue/82538/1424772>
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi*. (3. Baskı). Pegem A. Yayınları.
- Hasırcı, S. (2019). Yabancılar Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarının konuşma becerisi açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1068-1098. <https://doi.org/10.7884/teke.4491>

İltar, L. (2019, Aralık 6). *Yabancı dil olarak türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinde yer alan okuduğunu anlama soruları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme* [Bildiri sunumu]. Prof. Dr. A. Halûk Dursun Anısına Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu Dil – Tarih – Coğrafya, Ankara.

Kocayanak, D. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi için hazırlanan metin sonu soruları üzerine bir inceleme. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 11(33), 663-691. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2884135>

Özçelik, D. A. (2013). *Test hazırlama kılavuzu*. Pegem Akademi.

Sallabaş, F. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma metinlerine ait soruların incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 449-469. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1202147>

Turkel, A. & Çetinkaya, M. (2022). Yabancı dil Türkçe ders kitaplarında etkinlik türleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 910-939. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2389738>

Ur, P. (1992). *Teaching listening comprehension*. Cambridge University Press.

Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Seçkin Yayıncılık.