

A QUALITATIVE STUDY OF OPINIONS OF PROSPECTIVE SOCIAL STUDIES TEACHERS TOWARD ECONOMICS CLASS

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ EKONOMİ DERSİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Bülent ALAGÖZ¹

Abstract

Mustafa Kemal Atatürk told about why economics is important at Turkey Economy Congress's Opening Ceremony. There are other people who are still alive and discuss economics in terms of social sciences. Joseph A. Tainter, developed a theory about collapsing of complex societies due to economic reasons. According to Paul Kennedy there is a strong relationship between economic and military power and this relationship causes collapsing of past empires and this reality is valid for present and future empires as well. Aim of this research proves that economics class in social studies license program has to be taught by social scientists with reasons. Case study is method of this research. 26 students were selected for research as study group with purposeful sampling. Semi-structured interview is data collection of this study. Data obtained toward research's aim were interpreted and supported via direct citations. Teacher candidates generally appreciate of how much important is economics but complain about lecturer.

Keywords: Social studies, economics education, teaching methods and techniques, university.

Özet

Mustafa Kemal Atatürk Türkiye İktisat Kongresi Açılış Söylevi'nde ekonominin önemini anlatmıştır. Ekonominin önemini vurgulayan ve halen hayatta olup konuyu bu sefer sosyal bilimler açısından ele alan bilimadamları da vardır. Joseph A. Tainter karmaşık toplumların ekonomik nedenlerden dolayı çöktüğü teorisini geliştirmiştir. Paul Michael Kennedy de ekonomik güçle askeri güç arasındaki ilişkinin pek çok büyük imparatorluğu çöküşe götürdüğünü ve aynı durumun günümüzün ve yarının imparatorlukları için de geçerli olduğunu savunmuştur. Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler lisans programındaki ekonomi dersinin sosyal bilimciler tarafından verilmesi gerektiğini gerekçeleriyle ortaya koymaktır. Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni araştırmanın yöntemi olarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yoluyla 26 öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı yapılandırılmış mülakat protokolüdür. Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen veriler yorumlanmış ve doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmiştir. Öğretmen adayları genel olarak ekonominin önemini takdir etmekle birlikte dersin hocasından şikâyetlerini dile getirmiştir. Dersin sosyal bilgilerle ilişkilendirilmesinin dersi daha zevkli hale getireceğini ve kalıcı öğrenmenin sağlanabileceğini savunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, ekonomi eğitimi, öğretim yöntem ve teknikleri, üniversite.

¹ Yrd. Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı. balagoz@gantep.edu.tr

Giriş

“Siyasi, askerî zaferler ne kadar büyük olursa olsunlar, iktisadi zaferler ile taçlandırılmazlarsa meydana gelen zaferler devamlı olamaz, az zamanda söner. Bu bakımdan en kuvvetli ve parlak zaferimizin bile sağlayabildiği ve daha sağlayabileceği yararlı kazançları belirlemek için ekonomimizin, iktisadi hâkimiyetimizin sağlanması ve sağlanması ve genişletilmesi gerekir”. Mustafa Kemal Atatürk 1923 yılında İzmir’de düzenlenen Türkiye İktisat Kongresi’ni Açış Söylevi’nde (Atatürk Araştırma Merkezi 1997, 111) ekonominin önemini anlatmaya çalışmıştır. Dünya tarihine geçen büyük bir kurtuluş mücadelesini Türk Milleti’yle beraber başarıyla tamamlayan ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin kurulmasına öncülük eden Atatürk, bir milletin bağımsız olabilmesinin sadece siyasi ve askerî zaferlerle mümkün olmayacağını altını çizerek ekonominin önemini güçlü bir şekilde vurgulamıştır.

Atatürk’ün ekonominin önemini vurguladığı konuşmasının üzerinden 91 yıl geçti ve onun zamanından çok daha ciddi ekonomi sorunlarıyla karşı karşıya olduğumuz karmaşık bir dünyada yaşıyoruz. Uluslararası ilişkiler ekonomi temelli çok hassas dengeler üzerinde kurulu durumdadır ve Türkiye de dünyanın en sıcak bölgelerinin başında gelen Ortadoğu’da yer almaktadır. Jeopolitik konumu dolayısıyla güncel çatışma bölgelerine sınır komşusu durumunda ve 2013 yılında Reyhanlı’da meydana gelen patlamada olduğu gibi söz konusu çatışmalara kurban veren bir ülkedir Türkiye. Dünyanın güncel karmaşasından ülkemiz de payına düşeni almaktadır. Bireylerin tüm bu karışıklıkları anlayabilmesinin yolunu Van Wyk (2012), temel ekonomi kavramlarının öğrenilmesi ve bu kavramların çok boyutlu ekonomi konularına uygulanması zorunluluğu şeklinde ortaya koymaktadır. Garcia ve Michaelis (2001) ise daha temel bir noktaya parmak basarak söz konusu karışıklıkları yaratan unsurların kökenlerini ortaya koymuştur: Aile üyeleri, topluluklardaki insanlar ve toplumlar şu sorulara cevaplar bulmak yoluyla temel ekonomik problemlerle tanışıyorlar: Ne üretmeliyiz? Nasıl üretmeliyiz? Ne kadar üretmeliyiz? Ürettiklerimizi nasıl dağıtmalıyız? (Garcia ve Michaelis, 2001)

Armento ve diğerleri de (1996) ekonomik konuların, karmaşık ve hayatın sosyal, politik ve tarihi bağlamları içerisine gömülü olduğu için, donanımlı ve düşünceli bir şekilde keşfedilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Ekonomi konularının karmaşık ekonomik hayattan bağımsız düşünülmemesi gerektiğini ve konuların ekonomi dersinin bir parçası olması durumunda da söz konusu hayatın çok boyutlu yorumlarının gerçekliğini içeren yapılar içerisinde sunulması zorunluluğunu dile getirmiştir. Bunu yapmak için de ekonomik konularla disiplinlerarası biçimde ilgilenmek ve analitik yöntemle keşfetmek zorunda olduğunu öne sürmüştür. Ekonomi dersiyse neden disiplinlerarası biçimde ilgilenmek gerektiğine yönelik açıklamalar araştırmalarla ortaya konulmuş durumdadır. Örneğin Psacharopoulos (1996), çalışma ekonomisiyle ekonomi eğitiminin birleştirilerek psikoloji, sosyoloji, antropoloji ve politik bilimler gibi tamamlayıcı alanlara girildiğini ve böylece ekonominin günlük hayata daha geniş bir yelpazeden bakılmaya başlandığını söylemiştir. Akerlof ve Kranton (2002) ise, artık ekonominin içinde çok daha fazla sosyolojinin olduğunu ve bunun da ekonominin ayrılmaz bir parçası haline geldiğini belirtmiştir. Temel sosyolojik kavramların standart bir ekonomi modeliyle açıklanamayacak sonuçları nasıl açıklayabileceği hususunun düşünülmesi gerektiğini önermiştir. Zira sosyolojiyi yansıtan bu aynalar (yani temel sosyolojik kavramlar) olmaksızın ekonomik analizlerin çok önemli sorulara sadece kısmi cevaplar üreteceğine dikkat çekmiştir. Armento ve diğerlerinin (1996) sosyal bilgiler sınıfının, öğrencileri önemli ekonomik sorunlar hakkında düşüncelerini sağlamak suretiyle ve yukarıda dile getirilen hususlarla beraber düşünüldüğünde, ekonomi dersinin disiplinlerarası

bir anlayışla işlenmesi zorunluluğunda kolaylaştırıcı rol oynayabileceği iddiasının doğruluğu kanıtlanabilir.

Naylor ve Diem (1987) sosyal bilgiler programının ekonomi konularını kapsama konusunda pek çok fırsat sunduğuna değinmiştir. Schug ve Walstad (1991) ekonomi eğitimine ilgi duyan sosyal bilgiler uygulayıcı ve araştırmacıları için pek çok çalışmanın varlığından bahsederken Yankelovich ve diğerleri (1981) de ekonominin eğitiminin sosyal bilgiler disiplini içerisinde iyi işlendiğini ortaya koymuştur. Naylor ve Diem (1987) çocukların ekonomi kararlarını almaya çok küçük yaşlarda başladığına dikkat çekmiş ve bireylerin okula bile başlamadan tüketici tercihleri yaptıklarını ayrıca bu eylemlerini şekillendiren reklamların etkileri hakkında deneyim kazandıklarını vurgulamıştır. Ekonomi kararları alma sürecinde yer almanın, okul yılları boyunca ve yetişkinlikte de devam ettiğinin altını çizmiştir. Armento ve diğerlerine (1996) göre sosyal bilgiler disiplinin önemli bir sorumluluğu öğrencilere, düşünmenin ve sorgulamanın temellerini öğretmek karmaşık konuların alternatif yorumlarının geçerliliğini sağlamak için, farkındalık ve takdir etme konusunda cesaret vermektir.

Ekonomi ve ekonominin sosyal bilgiler içerisindeki yeri nedir? İşletme, iktisat, maliye gibi bilim alanlarının yaptığı ekonomi tanımlarıyla sosyal bilgiler eğitimcilerinin yaptığı ekonomi tanımları birbrinden farklıdır. Tamamen parasal konuların işlendiği ekonomi anlayışının tersine sosyal bilimlere göre ekonomi, kıtlık problemine ilişkin bir disiplindir. Armento ve diğerlerine (1996) göre kıtlık, insan ihtiyaçları bu ihtiyaçları karşılayacak ürün ve hizmet üretimine müsait kaynaklardan daha fazla olduğu zaman ortaya çıkar. Bu nedenle ekonomi öğretiminin birincil hedefi öğrencileri tercih yapmanın değerini ve toplumun objektif analiz yapan üyeleri oldukları kadar bireyler olarak da mantıklı tercihler yapmak için hazırlanmaları konusunda eğitmektir. Mergendoller ve diğerleri (2000) de kıtlık terimini temel aldığı tanımında kıtlık, fırsat maliyetleri ve bir şeyi elde etmek için diğerinden vazgeçmenin çekirdek ekonomi kavramları olduğunu ve ekonominin kalbini temsil ettiğini yazmıştır. Parker (2001) ve Singer (2003) ise ekonomiyi, insanların kıtlık koşulları altında ihtiyaç duydukları veya istedikleri malların ve hizmetlerin üretilmesinin, dağıtılmasının, takas yapılmasının ve tüketilmesinin çalışması şeklinde tanımlamıştır. Bir başka ekonomi tanımı da Martorella ve diğerlerinden (2005) gelmiştir: Ekonomi, üretim, tüketim ve takasla ilgilidir. Johnson ve McKenzie (2012) ise pek çok öğrenci için ekonominin, dünyaya ve insan davranışına bakmanın eşsiz ve alışılmadık yolu olduğunu ve ekonomi mantığının, sosyal etkinlikler ve ticari konular hakkında eleştirel düşünme türü şeklinde tanımlanabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca ekonominin aslında bir sosyal bilim olmasına rağmen zorluk derecesi açısından genellikle fizik ve matematikle karşılaştırıldığını savunmuştur.

Naylor ve Diem (1987), öğrencilerin ekonomi hakkında karar almasının önemine değinmiş ve insanoğlunun mallara ve hizmetlere yönelik bütün ihtiyaç ve arzularını tatmin edecek kaynakların çok az olduğunu, bu nedenle ekonominin, malların ve hizmetlerin üretimi ve dağıtımına ilişkin karar alma çalışması olarak düşünülebileceğini ifade etmiştir. Schug ve Walstad (1991) da ekonomik kararlar alma konusuna değinerek ekonominin bireyleri günlük hayatlarında üstlendikleri bütün rollerde (tüketici, işçi, üretici ve vatandaş gibi) etkilereyrek kararların çoğunlukla günlük temelde alındığını kaydetmiştir. İnsanların günlük hayatlarındaki rollere ilişkin bir başka açıklama da Miller ve VanFossen'den (2008) gelmiştir: Ekonominin değeri insanların toplumda oynadığı çeşitli rollerde (tüketici, tasarruf sahibi, yatırımcı) ortaya çıkmaktadır.

Ekonomi ilişkili kararlar almaya politik açıdan yaklaşan araştırmalar da mevcuttur. Michaelis (1988), politika bilimiyle ekonomiyi, insan etkinliğinin iki alanındaki

süreçleri ve karar almayı çalışan siyaset bilimleri olarak ilişkilendirmiştir. Bu iki disiplinden elde edilen materyallerin öncelikle coğrafya veya tarihe dayalı ünitelere dâhil edilebileceğini veya yerel, bölgesel ve ulusal yönetim veya ekonomi etkinlikleri hakkındaki ünitelerden ayrı olarak işlenebileceğini önermiştir. Miller ve VanFossen de (2008), ekonomiyi daha iyi anlamamanın bireylere, kendilerini her gün etkileyen güçleri anlamaları ve özel kararlarla kamu politikalarının sonuçlarını tanımlayıp değerlendirmeleri konularında yardım edeceğini savunmuştur.

Ekonominin günlük hayatı kuşatıcı gücü eğitim alanında da etkisini göstermiş ve ekonomi eğitimi hakkında araştırmalar yayınlanmaya başlamıştır. McKenzie (1977), ekonomi eğitiminin, ağırlıklı olarak eğitim uzmanlarının istatistiksel araçları ve öğrenme teorileriyle çalışıldığını savunarak ekonomi eğitiminin alt alanındaki geleneksel, ekonomik yaklaşımın nerdeyse toptan reddedildiği dikkate alındığında eğitimcinin şu soruları sormak zorunda kalacağını ifade etmiştir: Ekonomi eğitimi ekonominin neresinde? Eğitimciler, ekonomistlerin ekonomiyi nasıl ve ne öğrettiğine katkıda bulunabilir mi? Turner (1999), bir toplumda bütün insanlar ve özellikle her yaşta öğrenci için ekonomi becerilerini geliştirmenin hayati öneme sahip olduğunu söylemiştir. Walstad'a (1979) göre de ekonomi eğitiminin belirgin amacı, öğrencilere hem sosyal hem de ekonomik problemleri çözmek için gereken ekonomi anlayışını ve problem çözme becerisini sunmaktır. Bir diğer amaç ise, öğrencilere ekonominin mantığını öğretmek suretiyle uygulamada yardımcı olmaktır. Eğer öğrencilere ekonominin mantığı öğretilirse, onlar ekonomik olayları çok daha açık bir şekilde analiz edecektir (Schug ve Walstad, 1991). Guest ve Vecchio (2003), Avustralya'da 320 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmasında, bu ülkedeki ekonomi öğrencilerinin pek çoğundan derslerle ilgili geniş çaplı soyut çıkarımlar yapmasını beklemenin gerçekçi olmayacağını savunmuştur. Bunun yerine öğrencinin "bir ekonomist gibi düşünmesi" karmaşık bilişsel düzeyle ilişki kurmaya yönelme eğiliminde olduğunu söylemiştir. Öğrencilerin önünde iki (derin-yüzeysel yaklaşım) seçenek olduğunu söylemiştir. Birinci seçenek derin yaklaşımdır ve bunu benimseyen öğrenciler fikir ve ilişkileri anlamayı amaçlayarak kendileri için daha yeni anlamları araştıracaktır. İkinci yaklaşım yüzeysel yaklaşımdır. Bunu benimseyen öğrenciler sadece sınavları geçmek için gerekenler üzerine odaklanacaktır. Başarılı olmak için de prensipli öğrenme ile ezbere öğrenmeyi ayıran asgari çabayı sergileyecektir (Guest ve Vecchio, 2003). Van Wyk (2012), öğrencilerin kendi ekonomi dünyalarına ilişkin algıları erken yaşlarda geliştirdiklerini ve eğitim sürecine devam ettikçe ekonomi dersinin konuları hakkında tutum ve fikirlerinin de geliştiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin, öğrencilere ekonomi hakkında daha fazla bilgi öğretmenin yollarını bulmak suretiyle, öğrencilerin konuya yönelik tutumlarının değişmesine katkıda bulunduğunu belirterek öğrencilerin büyüyüp öğrendikçe, ekonomi tutum ve düşüncelerinin de şekillendiğini ve bu sürecin yaşamları boyunca düşünce ve eylemlerini etkilediğini savunmuştur.

Ekonomi eğitiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri de incelenen bir başka alandır. Siegfried (1982), ekonomi eğitimiyle ekonominin eğitimi-öğretimini birbirinden ayırmıştır. Tanınmış ekonomistlerin, ekonomi eğitimi alanında en fazla söz hakkına sahip kişilerin kendileri olduğunu savunduğunu vurgulamıştır. Farklı öğrencilerin farklı yollardan öğrendiğini ve öğretim tekniklerinin öğrenciden öğrenciye değişebileceğine dikkat çekmiştir. Çalışan yenilikçi öğretim yöntemleriyle ilgilenmek zorunda olduğunu, zira çok fazla teknik ve problemle öğrencilere ekonomiyi anlatmanın olumlu sonuç vermediğini ve onları vatandaş olarak yüzleştirecekleri ekonomik sorunları analiz etmek için gereksinim duyacakları temel ekonomi mantığından mahrum bıraktığını savunmuştur. Amerika'da pek çok öğretmen yetiştirme programında ekonomi dersine bakışın bu olmasına rağmen henüz bir doğrulama yapılmadığını ve bu nedenle bir sonuca varmak için henüz olduğunu ifade

etmiştir. Harvard gibi okullarda da öğretilen ekonomi konularının hemen tüm yükseköğretim kurumları için aynı olduğunu söylemiştir: mikroekonomi, makroekonomi, gerçek dünya sorunlarına cevap vermenin kullanılması. Ancak bu konuların öğrenilme düzeyi ve yüzdesinin umut verici olmadığı da eklemiştir (Siegfried, 1982). Ferber ve diğerleri (1983), ekonomi eğitimi araştırmalarının, öğrencilerin performansı üzerinde farklı öğretim yöntemlerinin etkilerini değerlendirmeye çok geniş yer ayırmadığını ortaya koymuştur. Charkins ve diğerleri (1985) ise, öğretim-öğrenme yöntemleri arasındaki uyumsuzluğun ne kadar büyük olursa öğrencilerin dersteki başarılarının da o oranda düştüğünü ve öğrencilerin derse yönelik yine aynı oranda olumsuz tutum geliştirdiğini öne sürmüştür. Tüm araştırmalara rağmen Heyneman (1995), ekonomi alanyazınının önünde öğretme ve öğrenme durumlarının karmaşıklığını açıkça belirtebilmek için öncelikle katetmesi gereken çok uzun bir yol olduğunu ifade etmiştir.

Becker (1997), bütün lisans programlarındaki ekonomi derslerinin geleneksel anlatım yöntemiyle öğretildiğini, en iyi öğretim stratejisinin de alternatif öğrenme yöntemleri sunmak olduğunu altını çizmiştir. Benzing ve Christ de (1997), öğretim elemanlarının ekonomi derslerinde kullandığı öğretim yöntemlerini değerlendirmiş ve karatahta, ders kitabı ve sınıf tartışmasıyla desteklenen anlatımın günümüz yükseköğretim ekonomi eğitimindeki hâkim öğretim yöntemi olduğunu saptamıştır. “Öğrenciler en iyi nasıl öğrenir?” sorusuna cevap veren katılımcıların %44’ünün “Öğrenciler derse veya ders dışı etkinliklere aktif katılırsa en iyi öğrenir” cevabını verdiğini kaydetmiştir. Kennedy ve Siegfried (1997) de sınıf tartışmalarının, bilginin yeni durumlara transferi, bilginin hatırlanması, problem çözme, eleştirel düşünme, tutum değişikliği ya da motivasyon konusunda çok daha etkili olduğunu vurgulamıştır. Latif ve Miles (2013) elde ettikleri verilere göre yaptığı değerlendirme sonucunda ekonomi dersi alan üniversite öğrencilerinin soru sorarak ders işlemeyi halen en iyi öğretim yöntemi olarak değerlendirdiğini, anlatım yöntemine ise ilgi göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Greenlaw (2003) geleneksel olarak ekonomi derslerinin anlatıma dayalı olduğunu savunmuştur. Buna karşın eğitim alanındaki son araştırmaların, öğrencilerin aktif öğrenme yaklaşımıyla daha iyi öğrendiğini ortaya koyduğuna dikkat çekmiştir. Greenlaw’a göre öğrenciler, eğitimi genellikle pasif bir süreç olarak görmekte ve öğretim elemanları da, bilginin kaynağı olduğu için öğrencilere derslere katılıp fotokopiyle çoğaltılmış notları alırlarsa başarılı olacaklarını söylemektedir. Anlatıma dayalı ekonomiye giriş dersinin bu düşüncüyü doğruladığının anlaşıldığını öne sürmüştür. Bunun tersine, aktif ya da katılımcı öğrenmenin, pasif öğrenmeden daha üretken olduğu genel eğitim ve ekonomi eğitimi literatüründe savunulduğunu belirtmiştir (Greenlaw, 2003). Bousiou (2006), öğretim yöntemlerindeki keskin değişime dikkat çektiği araştırmasında, son yıllarda hayatın her alanını etkileyen hızlı bir teknolojik gelişme yaşandığından ve yaşanmaya da devam ettiğinden bahsetmiştir. Söz konusu gelişmenin eğitimi ve dolayısıyla ekonomi eğitimini de en az diğer alanlar kadar etkilediğini ifade ederek öğretim yöntemlerinde dramatik bir değişim yaşandığını ve yenilikçi yöntemlerin öğretmen merkezli, ders kitabına ve sınıf içi ilişkilere dayalı geleneksel yöntemlere meydan okuduğunu öne sürmüştür (Bousiou, 2006).

Watts ve Becker (2008) de benzer bir süreç yaşandığını anlatmıştır. Araştırmada 1995, 2000 ve 2005 yıllarında Amerika Birleşik Devletleri genelinde ekonomi derslerine giren öğretim elemanlarının hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullandığının incelendiği belirtilmiştir. Tüm eğitimcilerin daha fazla aktif ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini kullanması gerektiğinin altınının çizildiği süreç sonunda elde edilen bulgulara göre, 2005 yılı itibarıyla tüm ekonomi derslerinde standart anlatım ve karatahta sunumları halen hâkim öğretim yöntemleridir. Buna karşın özellikle

öğretmen yönlendirmeli sınıf tartışmalarına ve Power Point gibi bilgisayar destekli sunumlara ciddi bir yönelim söz konusudur. Sayısı giderek artan eğitimciler öğrencilere daha önce hazırlanmış ders not setleri vermektedir. İnternet tabanlı araştırmalar tüm ekonomi derslerindeki yerini genişletmektedir. Avustralya, İngiltere ve ABD'nin başını çektiği uluslararası ekonomi eğitimi konulu bilimsel toplantıların ve Ekonomi Eğitimi, Güney Ekonomi Dergisi gibi akademik dergilere gönderilen araştırmaların sayısı artmaktadır. Bu artış da ekonomi eğitiminde daha etkili ve yenilikçi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmaya başlanmasını mantıklı kılmaktadır (Watts ve Becker, 2008). Daha yakın zamanlı bir araştırmada Torrent (2011), öğrencilerin öğrenmesiyle bağlantılı iki temel pedagoji görüşünün olduğundan bahsetmiştir: aktif/işbirlikli ve pasif öğrenme. Torrent'e (2011) göre pasif öğrenmede öğrenci bilgiyle dolması gereken boş bir kap veya kaşık olarak görülür. Aktif öğrenmede ise öğrenci, içerik hakkında önceki bilgisini yeni bilgiye çevirerek yeni bilgiyi yeniden yapılandırmayı ve onu uygulamada kullanmayı öğrenebilir. Becker de (2000), 21. yüzyılda ekonomi öğretiminin durumunu tartıştığı çalışmasında, eğitimcilerin ekonomi dersinin nasıl daha somut ve anlaşılır hale getirileceği sorusuna, *the Economist*, *Business Week* ve *the Wall Street Journal* gibi yayın organlarındaki haber başlıklarının ekonomi çalışması için bir içerik olarak kullanabileceği şeklinde bir öneri sunmuştur.

Ekonomi eğitiminde, günlük hayatın sınıfa getirilmesini öneren araştırmalar dikkat çekmektedir. Örneğin Becker (2004), ekonomi dersine giren sosyal bilim eğitimcilerinin, ekonomi alanında akademik kariyer yapmış öğretim üyelerinin, arzu edildiği halde günlük hayatı sınıflarına neden getirmediğini sorgulamıştır. Pek az ekonomiste bu konuda eğitim verildiğini ve ekonomi öğretimini uygulamada hiç görmediklerini iddia etmektedir. Ekonomi biliminde fikirlerin sorgulanıp test edilmesini savunmuştur. Ekonominin bir sosyal bilim ve konu merkezli olduğu için çatışmayla dolu olduğunu ifade etmiştir. Ekonomi dersine giren öğretim elemanlarının geleneksel karatahta öğretim yöntemlerini terk ederek onları güncel sosyal ve politik sorunları yansıtan örneklerle değiştirmeleri gerektiğini dikkat çekmiştir. Eğitiminin görevinin, ekonomi biliminde devam eden güncel tartışma ve düşünceleri güncellemek için sınıfına getirmek olduğunu sözlerine eklemiştir (Becker, 2004).

Glosh (2013), ekonominin, tatsız, sıkıcı, anlaşılması imkânsız, çok fazla sayısal bilgi ve grafik içeren, çok soyut ve gerçek yaşam uygulamalarına yer vermeyen bir ders olduğundan bahsetmiştir. Dersi, gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirerek daha somut, gerçek yaşamla bağlantılı ve ilginç hale getirmenin mümkün olduğunu, ekonomi eğitimi dersinin ise genellikle öğretmen merkezli anlatım yöntemi ve araç olarak da karatahta kullanılmak suretiyle işlendiğini belirtmiştir. Ancak son yıllarda yapılandırmacı yaklaşımın eğitim dünyasında daha fazla kabul görmesinden ekonomi disiplininin de payına düşeni aldığı, öğrencinin pasif dinleyici yerine aktif yanıtlayıcı olarak sınanabileceğini önermiştir. Glosh'a (2013) göre öğrenci yaptığını duyduğundan daha fazla hatırlayacaktır. Gerçek yaşam deneyimi temelli öğrenme yöntemleri, geleneksel öğretim yöntemleriyle karşılaştırıldığında, öğrencilerin konuyu daha iyi öğrenmesini ve öğrendiklerini de daha kolay ve uzun süre boyunca hatırlamasını, sağlayabilir. Öğrenciler gerçek yaşam olayları temelli uygulamalar sayesinde daha iyi öğreniyor çünkü bilgiyi gerçek yaşam olaylarına daha kolay bir şekilde uyguluyor, bunu kendi kendisine yapıyor ve sadece hocayı dinlemeyip sürece bizzat dâhil olarak bilgiyi daha kalıcı bir şekilde öğreniyor. Geleneksel karatahtalı öğretim yöntemi gücünü giderek kaybediyor çünkü toplum, 21. yüzyılın teknolojik devrimiyle çok yakın ilişkili olan öğretim yöntemleri hakkında her geçen gün daha talepkar hale geliyor. Geleneksel karatahta yöntemiyle birlikte, öğrenciler sınıfta olanlarla daha az ilgilenmeye başlamakta ve zihinlerini amaçsızca dolaşmaya bırakmaya daha fazla eğilimli hale gelmektedir (Glosh, 2013). Günlük yaşamdan örneklerin derslere dâhil

edilmesinin öğrencilere faydası vardır. Öğrenmenin daha ayrıntılı olması isteniyorsa, öğrencilerin dersin içeriğiyle günlük hayat arasında bağlantının nasıl kurulacağını öğrenmesi gerekmektedir (Olmsted ve Ruediger, 2013).

Weisbrod (1979), “Ekonomi dersinin öğretilmesinin gerekli olduğuna inanmanın temelinde hangi nedenler yatıyor? Neden ekonominin eğitimiyle öğretimi hakkında bu kadar çok çalışma yayınlanmasına rağmen yeni araştırmalar yapılmaya devam ediliyor?” soruların yönelttikten sonra ekonomi eğitiminin günlük hayatla nasıl ilişkilendirileceğini somut olarak ortaya koymuştur. Okullarda öğretilen ekonomiyle televizyon programlarında, magazin dergilerinde, Newsweek ibi tanınmış dergilerin köşe yazarlarının köşe yazılarıyla ya da Mobil Oil gibi petrol şirketlerinin gazetelere verdiği reklamlardaki ekonomi eğitimi arasında fark ya da ilişki var mı veya bu informal kaynaklarda verilen eğitimin “etkisi” olduğu söylenebilir mi ve etkiliyse ya da ilişki varsa bunlar kimin için var gibi cevaplanmamış ya da sorulmamış sorular olduğunu yaklaşık 35 yıl önce dile getirmiştir.

Bundan 25 yıl sonra ise bu sefer Becker (2004) aynı bakış açısını bizzat yaşadığı bir örnekle gözle önüne sermiştir: Yakın zamanda doktora derecesi almak üzere olan bir bayanla konuştum. Ondan ekonomi bilimiyle öğrencilerin günlük hayatta gördüğü popüler basın-yayın organlarındaki haberler arasında fikir temelinde nasıl bir bağlantı kurduğunu anlatmasını istedim. Biraz durakladı ve “Şey, arz ve talep...” dedi. Hicivci P. J. O’Rourke’un “Zenginleri Ye: Bir Ekonomi Tezi” adlı çalışmasında gündeme getirdiği iddiasını yorumlamasını istedim: Kaynak kitapların arz ve talep grafikleri, gazete başlıklarında yer alan durumları analiz etmede yardımcı olmuyor mu? Ondan henüz bir geridönüş almadım (Becker, 2004).

Ormerod (2003), ekonomi öğretiminin karşılaştığı sorunlara parmak bastığı çalışmasında, ekonominin bir disiplin olarak insanlara analitik düşünmeyi öğretmesi ve ekonomik ve sosyal dünyanın aslında nasıl işlediğine yönelik bir dizi önemli bakış açısı sunması gibi güçlü yanlarının olmasına rağmen ekonomi okuyan öğrenci sayısı her geçen yıl daha da azaldığını paylaşmıştır. Bunun nedeninin ekonomi öğretiminin çok dogmatik ve başarılı olmanın adeta zorunlu hale getirilmesi olduğunun savunulabileceğini ifade etmiştir. Ders kitaplarının çok dogmatik ve ortada sanki tüm problemler çözülmüş de öğrencilere sadece oturup bilgiyi özümsemesi kalmış gibi bir durum olduğunu belirtmiştir. Derslerde öğretilen teorik modellerin, eğer inandırıcı olmaları isteniyorsa, deneysel bir temele sahip olması gerekliliğini vurgulayarak ekonominin ticaret, ekonomi ve sosyal konuların biraraya getirilmesine yönelik anlayışın benimsenmesine yardımcı olacak bir dünyayı düşünme yolu olarak öğretilmesinin gerektiğine dikkat çekmiştir (Ormerod, 2003).

Üniversite öğrencilerinin ekonomi eğitimine yönelik tutum ve düşüncelerini değerlendiren araştırma sayısı uluslararası alanyazında geniş bir yer tutmaktadır. Söz konusu araştırmalar geçtiğimiz yüzyılın ortalarından başlayarak günümüze kadar gelmektedir. Liselerde ya da ayrı bir ekonomi dersi almış olmanın üniversitedeki ekonomi derslerindeki başarı üzerindeki etkisi ve başarının cinsiyete göre değişip değişmediği en fazla incelenen değişkenler olmuştur. Ekonomi dersini alan öğrencilerin karşılaştığı sorunlarla yeni öğretim yöntem-tekniklerinin ve teknolojinin öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisi ile matematikle ekonomi dersi arasındaki çok boyutlu ilişki diğer araştırma alanlarıdır.

Ekonomiyle ilgili ayrı bir ders almak öğrenci başarısını çok olumlu etkilemektedir (Karstensson ve Vedder, 1974; Park ve Kerr, 1990; Anderson ve diğerleri, 1994; Dynan ve Rouse, 1997; Walstad ve Rebeck, 2001). Genel olarak lise öğrencilerinin, ayrı bir ekonomi dersi almış olsun ya da olmasın, ekonomi anlayışında ciddi bir sıkıntı olduğu ve ekonomi dersini diğer derslerden ayrı bir başlık altında almanın, bu dersi sosyal

bilgiler disiplini dâhilinde almaktan daha avantajlı olduğu ifade edilmektedir. Yani bu dersi ayrı başlık altında almanın lise öğrencilerinin ekonomi bilgisine azımsanmayacak katkı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır (Walstad ve Rebeck, 2001).

Ekonominin Prensipleri dersini öğreten öğretim elemanlarının, lise öğrencilerinin ekonomi dersi almış olmalarından kazanç sağlayacağı iddia edilmektedir. Lise mezunlarının yükseköğretime genellikle karışık deneyimlerle geldiği, kimilerinin ekonomi dersi alırken başkalarının almamış olduğu bilinmektedir. Üniversiteye hazırlıktaki farklılıkların bir sonucu olarak, öğrencilerin ekonomi hakkında sahip olduğu bilgi miktarının değişken olması Ekonominin Prensipleri dersini özellikle zor bir ders haline getirmektedir. Lisede daha fazla ekonomi dersinin olması, arka plan farklılıklarını azaltmalı, bilginin başlangıç düzeyine yükseltmeli ve belki de öğrencilere Ekonominin Prensipleri dersinden daha fazla bilgi öğrenmesine olanak sağlamalıdır (Walstad ve Rebeck, 2001). Myatt ve Waddell (1990), Durden ve Ellis (1995) ile Walstad ve Rebeck (2001), lisede ekonomi dersi alan öğrencilerin üniversitede Ekonominin Prensipleri dersinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benedict ve Hoag da (2002) ekonomi dersi almış olarak koleje gelen öğrencilerin, ekonomi dersleri hakkında daha az endişeli olacakları varsayımında bulunmuştur. Shanahan ve Meyer (2003) ise konuya farklı bir açıdan yaklaşarak üniversiteden önce ekonomi dersi alan öğrencilerde ekonomiye ilişkin kavram yanlışlarına rastlanmazken, dersi almayan öğrencilerde rastlandığına dikkat çekmiştir.

Yükseköğretim Ekonomiye Giriş dersi düzeyinde öğrencilerin performansı cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok araştırma mevcuttur. Pek çok araştırma öğrencilerin birincil amacı olan öğrenme üzerinde ikincil etkiye sahip unsur olarak cinsiyetin rolünü incelemiştir (Siegfried, 1982). Cinsiyetin ekonomi öğrenme/anlama üzerindeki etkisini konu alan araştırmaların çıkış noktası olan hipotez, kız öğrencilerin kültürel bir ortamda büyüdüğü, bu ortamın kızların iş/ticaret/işletme gibi disiplinleri meslek olarak seçmesine ya da eğitim almak için tercih yapmasına olanak sağlamadığı ve bu nedenle ekonomi dersleri için bir dezavantaj oluşturduğudur. Araştırmalar, ekonomiyi anlama ve öğrenme hususunda erkeklerin kızlara göre istatistiksel olarak daha iyi olduğunu, farklılaşmanın lisede ve hatta daha erken başlayarak koleje/üniversiteye gelindiğinde erkeklerin ekonomiyi anlama konusunda kızların önünde yer almayı sürdürdüğünü ve bu farkın ilerleyen süreçte de kapanmadığını ortaya koymuştur (Siegfried, 1982; Brasfield ve diğerleri, 2013). Yükseköğretim öğrencileriyle araştırmasını yürüten Thompson (1970), cinsiyetin ekonomiyi anlama düzeyi üzerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Weidenar ve Dodson (1972), Lewis ve diğerleri (1973) ile Wentworth ve Lewis (1975) öğrencilerin cinsiyetiyle Ekonomiye Giriş dersini öğrenme arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Amerika Birleşik Devletleri'nin dört yıllık üniversitelerindeki Ekonominin Prensipleri dersini alan öğrencilerle yapılan pek çok çalışmada (Paden ve Moyer, 1969; Buckles ve McMahon, 1971; Ramsett ve diğerleri, 1973; Kelley, 1975; Siegfried ve Strand, 1977 ve Elliott ve diğerleri, 1978) ders yılı boyunca ekonomi öğrenimi konusunda farklılığın olmadığı ya da farklılığın kız-erkek öğrenci lehine değişken olduğu ortaya konulmuştur. Bunun tersine, prensipler dersinde cinsiyet temelinde ekonomi öğrenimi konusunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu iddia eden az sayıda araştırma da mevcuttur (Crowley ve Wilton, 1974; Tuckman, 1974-1975; Soper ve Thornton, 1976 ve Soper, 1973-1976). Bu konunun her iki tarafını da dikkatli bir şekilde göreceli olarak daha büyük örneklerle çalışan araştırmalar da vardır, ancak Ekonomiye Giriş dersi kapsamında öğrencilerin öğrenmesiyle cinsiyetleri hakkında kanıtların somutluğu farklılık yaratmamaktadır. ABD'deki Ekonominin Prensipleri dersinin anlaşılması hususunda cinsiyet temelli farklılıklara ilişkin bulgular,

öğrenmede cinsiyet farklılığının olmadığıyla çelişmektedir. Söz konusu bulgular, erkeklerin istatistiksel olarak anlamlı derecede daha iyi öğrendiğini ortaya koymaktadır (Bach ve Saunders, 1965; Lewis ve Orvis, 1973; Soper, 1973; Bolch ve Fels, 1974; Lauretie ve Johnson, 1975; Marston ve Lyon, 1975; Saunders, 1975; Allison, 1976a, 1976b; Soper ve Thornton, 1976; Chizmar ve diğerleri 1977; Siegfried ve Strand, 1977; Siegfried, 1979; Saunders, 1980; Heath, 1989; Anderson ve diğerleri, 1994; Benedict ve Hoag, 2002; van Wyk, 2012).

Öte yandan, yine prensipler dersinde çok kesin düzeylerde bile cinsiyet farklılığının olmadığı sonucuna varan çalışmalar da mevcuttur (Danielsen ve Stauffer, 1972; Emery ve Enger, 1972; Marston ve diğerleri, 1972; Paden ve diğerleri, 1977; Morgan ve Vasche, 1978; Williams ve diğerleri, 1992). Burada örneklem büyüklüğünün ve metodolojik üstünlüğün ağırlığı, erkeklerin performansı için istatistiksel olarak önemli bir avantaj olduğunu savunan çalışmalara aittir. Harbury ve Szreter'in (1970) İngiltere'deki kolej öğrencileri arasında ekonomi dersinin anlaşılma düzeyi hususunda cinsiyet açısından farklılık olmadığını rapor etmesine rağmen, 37 üniversitedeki 4700 İngiliz öğrenci ile yapılan araştırmada Attiyeh ve Lumsden (1971-72), erkeklerin hem öğrenme ve hem de anlamadaki ölçümlerde daha iyi sonuçlar aldığını söylemiştir. Kanadalı öğrencilerle ekonomiye giriş dersinde bir uygulama yapan Palmer ve diğerleri (1979), erkek öğrencilerle kız öğrenciler arasında öğrenme konusunda herhangi bir istatistiksel farklılık bulamamıştır. Dynan ve Rouse (1997), Harvard Üniversitesi'ndeki Ekonomiye Giriş dersini alan erkek ve bayan öğrencilerle yaptığı uygulamada bayan öğrencilerin derse erkek öğrencilere göre daha zayıf matematik birikimiyle geldiğini saptamıştır. Ancak bunun ekonomi dersindeki başarıyı belirleme hususunda belirleyici bir rol oynamadığını da ortaya koymuştur. Ders ortamının ve erkek-bayan öğretim elemanlarının rol model olmasının da cinsiyet farklılığının başarı üzerinde etkili olduğu iddiasını kanıtlamadığına dikkat çekmiştir. Buna karşılık bayan öğrencilerin diğer derslere nazaran ekonomi dersinde erkek öğrencilere göre göreceli olarak daha düşük performans sergilediğinin de altını çizmiştir.

Matematik dersindeki başarıyla Ekonomi dersi arasındaki ilişkiyi inceleyen Benedict ve Hoag (2002), matematik dersinden yüksek not alan öğrencilerin ekonomi dersi hakkında daha az endişeli olacağını savunmuştur. Benzer sonuçlara ulaşan Ballard ve Johnson (2004) ile Reilly ve Bachan (2003) da matematik test sonuçlarının ekonomi dersindeki performans üzerinde güçlü ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Ekonominin sosyal bilgiler disiplini içerisindeki yerine dikkat çeken Singer (2003) ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomik sistemlerin tanımlanmasında matematiksel modellerin kullanılmasına yanaşmadığını vurgulayarak ekonomi önerilerinin, hükümetlerin politikalarını keskin bir şekilde etkilediği için, sosyal bilimlerdeki pek çok tartışmalı konunun bazılarını içerdiğini yazmıştır. Colander ve Nopo da (2011), üniversite öğrencilerinin, kendilerine sadece matematik ve teori anlatıldığını ifade ederek öngörülebilir bulunabilecekleri bir ders alamamaktan şikâyetçi olduğunu yazmıştır.

Matematikle istatistiğe ekonomi derslerinde çok fazla yer verilmek suretiyle dersin gerçek yaşamdan soyutlanmasından duyulan rahatsızlık araştırmalarda dile getirilmiştir. 1986 yılında Ulusal Fen Vakfı tarafından desteklenen ve ekonominin durumunun tartışıldığı sempozyumda Ekonomi Eğitimi Mezunları Komisyonu'nun (COGEE) pek çok üyesi, üniversitelerde öğretilen ekonomi derslerinin gerçek dünya sorunlarından soyutlandığını savunmuştur. Matematige ve istatistiğe ekonomide verilen yerin genişliği ciddi bir tartışma konusu olagelmiştir (Krueger, 1991). Ekonomi eğitiminde matematik şekilciliklerinin kullanımı, ekonomi dersleri önündeki ciddi engellerden bir tanesidir. Ekonomi, kaynakların dağıtımı, gelir dağılımı, işsizlik, enflasyon, ekonomik büyüme, dünya ekonomisinin küreselleşmesi, çevre koruma,

insani kalkınma ve ekonomik kurumlar gibi sorunlu alanları çalışır (Pol, 2012). Öğrenciler en fazla temel kavramlar bilgisini öğreniyor. Ancak soyut düşünme süreci arttıkça, ekonomik kavramları yorumlama ve uygulamadaki gelişim de yavaşlıyor (Courtney ve diğerleri, 2013).

Paden ve diğerleri (1977), bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin öğrenmesini olumlu yönde etkilediğini ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği iddiasını doğrulayan bir araştırma yayınlamıştır. Bilgisayar oyunlarının öğrencilerin ekonomi öğrenimine etkisini araştıran Gremmen ve Potters (1997), bilgisayar oyunuyla işlenen ekonomi dersindeki öğrencilerin geleneksel anlatım yöntemiyle işlenen derste öğrencilerden daha iyi öğrendiği sonucuna ulaşmıştır. İnternetin ekonomi öğrenimi üzerindeki etkisini araştıran Agarwal ve Day (1998), internet kullanımının öğrencinin öğrenmesiyle hatırlamasını olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan veriler elde ettiğini kanıtlamıştır. Sosin ve diğerleri de (2004), teknoloji destekli Ekonomiye Giriş dersinin geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenen aynı dersten daha etkili ve verimli olduğu varsayımına dayandırdığı araştırmadan elde edilen verilere göre, teknolojinin öğrencinin performansı üzerinde küçük ama olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bousiou da (2006), öğrencilerin yeni teknolojiyle ders işlemenin daha rahat olduğuna yönelik veri sağladığını yazmıştır. Çok daha yakın zamanda yayınlanan araştırmada Scott ve Orwig (2012), Japon Sony firmasının 1999 yılında piyasaya sürdüğü ve internet üzerinden oynanan *Everquest* adlı oyunun ekonomi eğitiminde kullanılabilecek bir araç olduğunu doğrulamıştır.

Yöntem

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının ikinci yarıyılında aldığı Ekonomi dersinin işlenişine yönelik düşüncelerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışmak ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalar genel olarak çeşitli kavramların, sorun ve süreçlerin yorumlanmasını içerir. Nitel araştırma süreci, çalışmanın çeşitli boyutları arasındaki içsel bağlantıların araştırmacı tarafından yönetilmesi ile ortaya çıkan veri ve analizlerin yer aldığı diyalektik bir süreçtir. Bu sürecin temelinde çalışmanın kapsamı ile ilişkili olarak günlük hayatın çeşitli boyutlarının gözlenmesi, betimlenmesi ve analizinde kullanılan yöntemler arasındaki içsel ilişkilerin nitel araştırmacılar tarafından yönetilmesi yer alır (Miller ve Dingwall, 1997). Nitel tekniklerin kuşkusuz bazı sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıklardan birincisi, doğal ortama duyarlılık yani araştırmanın gerçekleştiği doğal ortamı başka bir araştırma kapsamında aynen bulmak ya da yaratmak olanaksızlığıdır. İkinci sınırlılığı ise araştırmacının katılımcı rolüdür. Nitel araştırmada araştırmacının veri kaynaklarına yakın olması ve olayların doğal akışını etkileyebilme olasılığının bulunması, geleneksel anlamda araştırma anlayışına ters düşmekte ve bu yönüyle nitel araştırmanın yeterince nesnel olmadığı bir sınırlılık olarak kabul edilmektedir. Nitel araştırmada çok sayıda bireyin ya da deneğin araştırmaya katılması güçtür. Bu nedenle toplanan verilerin ayrıntılı ve derinlemesine olması, algıları ortaya çıkarmayı sınırlamaktadır. Araştırma deseninin beklenmeyen değişikliklere açık olması niteliksel araştırmalar için belirlenen başka bir sınırlılıktır. En önemli sınırlılıklardan biri de nitel araştırmada toplanan verilerin sayılara indirgenmesinin zorluğudur. Geçerlik ve güvenilirliğin standart tekniklerle belirlenmemesidir. Çünkü nitel araştırmalarda, nicel araştırmalarda olduğu gibi yaygın olarak kullanılan tanımlar, yöntemler ve testler yoktur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın Amacı

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekonomi dersi hakkındaki görüşlerini ve sorunlara çözüm önerilerini belirlemek araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yolu izlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemleri tam anlamıyla nitel araştırma süreci içinde ortaya çıkmıştır ve zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu örnekleme seçim için önemli olduğu düşünülen ölçütler belirlenmekte ve bu ölçütlere göre seçilen örneklemin, araştırma evrenini bütün nitelikleri ile temsil edebildiği düşünülmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Dolayısıyla amaca uygun bir çalışma grubu seçme yoluna gidilmiştir. Sonuç olarak 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Yarıyılı'nda Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim hayatını sürdüren 14'ü erkek ve 12'si de kız olmak üzere toplam 26 ikinci sınıf öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı yarı yapılandırılmış mülakat protokolüdür. Veri toplama aracında nicel veya tanımlayıcı sorulardan ziyade nitel sorulara yer verilmiştir. Bu yüzden, öğrencilerin ekonomi dersine yönelik tutumlarını yüzdeler oranlarıyla istatistiksel anlamlılık açısından değerlendirmektense, öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen ve derse ilişkin açık uçlu ve tamamen kendi yorumlarına dayalı cevaplar vermesini sağlayacak beş soru yöneltilmiştir. Sorular öğrencilerin ders ve dersi verenler hakkındaki düşüncelerini ifade etmesine zemin hazırlamaktadır. Öğrencilere kimliklerinin gizli kalacağı söylenmiştir. Böylece öğrencilerin kendilerini rahat hissederek sorulara dürüst cevap verecekleri varsayılmıştır.

Kapsam ve görünüş geçerliği sağlamak amacıyla alanında uzman beş akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri de dikkate alınarak sorular üzerinde gerekli düzeltmeler de yapıldıktan sonra 15 öğrenci ile veri toplama aracının pilot çalışması yapılmıştır. Pilot çalışmada amaç, soruların yeterince açık olup olmadığı, uygunluğu ve başka ne gibi sorular sorulabileceği hususlarında katılımcılara yöneltilen sağlıklı bir ölçme aracı geliştirmektir (Patton, 2002). Pilot çalışmanın ardından öğrenci ve uzman görüşleri doğrultusunda nihai Görüşme Formu elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmacının katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirdiği görüşmeler, ses kayıt cihazıyla ve katılımcıların onayı alınmak suretiyle sesli ve görüntülü olarak kaydedilmiştir. Toplam 110 dakikalık ham veri elde edilmiştir. Görüşmelerden sonra kaydedilen veriler metne dönüştürülmüştür. Daha sonra metinler katılımcılara verilmiş ve katılımcılardan metinleri incelemeleri istenmiştir. Kayıtların yanlışsız ve eksiksiz olduğu doğrulandıktan sonra verilerin güvenilirliği sağlanmıştır. Görüşmeler, araştırmacı tarafından hazırlanan Görüşme Formu'na bağlı kalınarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde verilerin dökümü, temaların belirlenmesi, temaların organize edilmesi işlemlerini kapsayan içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşmenin ardından kamera kayıtları yazıya dökülmüştür. Dökümler yapılırken konuşmalarda hiçbir düzeltme yapılmamıştır. Araştırmacı hem kayıtları dinlemiş hem de yazılı metni okuyarak dökümleri kontrol etmiştir. Görüşmelerden elde edilen ve yazılı hale getirilen ham verilerden kodlama yaparak kategoriler belirlenmiştir. Araştırmanın amacı

doğrultusunda elde edilen veriler yorumlanmış ve doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmiştir. Öğrencilerin görüşlerine, kimliklerinin gizli kalacağına dair verilen güvenceye bağlı kalınarak, EÖ1, KÖ5, EÖ10 (EÖ=Erkek Öğrenci ve KÖ=Kız Öğrenci) gibi kodlarla çalışmada yer verilmiştir.

Çalışmanın Sınırlılıkları

Eğitim bilimleri alanında yapılan nitel araştırmalarda en önemli sınırlılıklardan birisi, elde edilen verilerin genellenememesidir. Bu çerçevede, 26 öğretmen adayıyla yapılan yarı yapılandırılmış bir mülakat çalışmasının tüm Türkiye'ye genellenmesi bilimsel açıdan çok doğru değildir. Buna karşın, yarı yapılandırılmış mülakatın ışığı altında derinlemesine elde edilen verilerin araştırılan konuyla ilgili genel bir fikir vereceği ve faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde katılımcıların açık uçlu sorulara verdiği cevaplardan elde edilen bulgular sunulmuştur. Her bir soruya ilişkin katılımcılardan elde edilen bulgular sorulara ait başlıklar altında detaylı olarak açıklanmıştır.

Soru 1. Ekonomi dersine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

Öğrencilerden bu soruyu cevap verirken ekonomiyi hem ders hem de bir sosyal bilim disiplini olarak düşünmeleri talep edilmiştir. Ancak öğrencilerin neredeyse tamamı (N=45) ekonominin sosyal bilim disiplini olduğunu ilk kez duyduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla ekonominin tanımını yapamamış, fikirlerini tamamen ekonomi dersi kapsamında dile getirmiştir. Öğrencilerin derse ilişkin yorumları kimi zaman taban tabana zıt cümleler içermektedir. Katılımcıların birinci soruya verdiği cevapları temelde derse yönelik olumlu ve olumsuz düşünceler şeklinde sınıflandırmak ve daha sonra her ki farklı görüşleri de kendi içerisinde ayrı bir sınıflamaya tabi tutmak mümkündür. EÖ3: “*Ekonomi dersi daha çok iktisatçıları ilgilendiren bir ders. Yani bize pek fazla bir şey kattığı yok. Zaten yüzeysel görüyoruz, o yüzden önemli değil*” şeklinde derse ilişkin olumsuz görüş bildirirken bir başka olumsuz yorum da EÖ12'den gelmiştir: “*Ekonomiyi pek anlamam kafa da yormam. Bi de ekonomi dersinde bilindik şeylerden başka bir şey de bilmem ve bu dersi sevmem*”. Bir kız öğrenci de derse ilişkin olumsuz görüş bildirmiştir: “*Ekonomi dersine yönelik çok fazla bilgim yok ve dersime giren hocadan dolayı dersi sevmiyorum. Bazı konularından hiçbir şey anlamıyorum. Bence çok gerekli de bir ders değil öğrenciler açısından*” (KÖ5). Bu öğrencinin sorunun kaynağı olarak gösterdiği dersin hocasına yönelik tepkilere başka öğrencilerin sözlerinde de rastlamak mümkündür. Mesela KÖ4: “*Ekonomi paranın en ideal şekilde harcanması olarak düşünülebilir. Ekonomi dersleri formalite icabı belli kalıplarda derine inmeden geçiliyor, öğrenme ve uygulama sıfır*”. KÖ8'in de derse yönelik olumsuz eleştirilerinin kaynağı hocadır: “*Ekonomi dersini sevmiyorum ama sevmemdeki etkenlerden birisi de dersi anlatan hocaydı. Ekonomi dersi öğrencilere bu kadar sıkıcı bir hale getirilerek anlatılmamalı. Çünkü ekonomiyi bilmeyen öğrenciler gelecekte ülke yönetiminde söz sahibi olduklarında da zorlanacaklardır ve ülkeye katkıda bulunamayacaklardır*”. Bu öğrenci sadece eleştirmemiş aynı zamanda çözüm önerisini de ortaya koymuştur. Derse yönelik olumsuz eleştirileri biraz daha açmaları istendiğinde iki erkek öğrenci EÖ5 ve EÖ8 dersin mutlaka sosyal bilgilerle ilişkilendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır: “*Ekonomi dersi sadece sayısal olarak verilirse sosyal bilgilerle bir ilişki kurulamaz. Bence sosyal bilgiler öğretmenliği okuyan öğrencilere sosyal bilgiler dersiyse ilişkilendirilerek ekonomi dersi verilmeli. Saf ekonomik bilgilerle işlenen bir ders sıkıcı oluyor. Ben eşit ağırlıkçıyım. Bu yüzden sayısal işlemleri rahatlıkla yapabiliyordum. Ama sözelci arkadaşlar sayıl bilgi olduğu için biraz zorlanıyorlardı. Ekonomi dersi almamız gerek ki bir öğretmen adayı olarak her konuda bilgimiz olsun ve öğrencilerimize tasarrufu-ekonomiyi anlatabilelim*” (EÖ5).

“Ekonomi dersine ilişkin düşüncelerim pekiyi olduğunu söyleyemem. Çünkü gördüğüm ekonomi dersinden hiç tat almamıştım. Bu durum hem ekonomi dersinden hem de hocadan kaynaklanıyor. Ayrıca ben de ekonomi konularına pek ilgili değilim. Bence ekonomi ile ilgili verilecek bilgiler sosyal bilgilerle ilişkilendirilerek verilmesi gerekir. İlgili kurulmadığında şahsen ben ekonomi dersini sıkıcı buluyorum. Anlama açısından da biraz zorlanıyorum. Zaten bizim bölüm için en iyisi ilişki kurularak öğretilmesidir. Ekonomide temel kavramlar ve ekonominin insan yaşamına etkisi konularının öğretilmesi yeterlidir. Fazla sayısal verilere girilmesine gerek yoktur” (EÖ8). EÖ5 ile EÖ8’in ekonomi dersine ilişkin söylediği dersin fazla sayısal işlendiği, bu yüzden anlayamadığı ve sonuç olarak dersin sıkıcı olduğu yorumu Glosch’un (2013) bulgularını destekler niteliktedir.

Yorumlardan da anlaşılacağı üzere bazı katılımcılar ekonomi dersine olumsuz eleştiriler yöneltmiştir. EÖ3, EÖ5 ve EÖ8 ile KÖ5 ve KÖ8 dersin hocasını sorunun kaynağı olarak göstermiştir. EÖ3 ve EÖ12 ile KÖ4 ve KÖ5 sadece sorunu adres gösterirken EÖ5 ve EÖ8 hem sorunu dile getirmiş hem de kendisine göre çözüm önerilerini yorumuna eklemiştir.

Ekonomi dersine yönelik olumsuz eleştirilerin tersine kimi katılımcılar da dersle ilgili olumlu yorumlar yapmıştır. Bazı öğrenciler ekonominin ülkelerin ekonomik sistemi üzerindeki etkisini göz önünde bulundurarak görüş bildirmiştir. EÖ2: “Ekonomi dersi ekonomimizi daha iyi anlamamız için gerekli olan bir ders” şeklinde tanımlama yaparken KÖ2 de “Bir ülkenin gelişmişliği o ülkenin ekonomisiyle ölçülür. Ekonomiyi de yeni nesillere aktaran, aşıl原因an en önemli kişi öğretmendir. Bundan dolayıdır ki her öğretmenin az çok bir ekonomi bilgisi olmalı” tanımını yaparak bir yandan ülkelerin gelişmişliğinin ölçüsünün ekonomiyi ölçtüğünü ifade ederken bir yandan da öğretmenlerin ekonomi bilgisine sahip olmasının gerekçesini ortaya koymuştur. EÖ9 da ekonominin bir ülke için ne kadar önemli olduğunu şu şekilde anlatmıştır: “Ekonomi dersinin diğer derslerin olduğu gibi temel derslerden olması gerektiği düşüncesindeyim. Ekonomi bir ülke için nasıl ki temeli oluşturuyorsa bireyler için de yaşamlarının, harcamalarının temelinde ekonomi vardır. Dolayısıyla bireylere iyi bir ekonomi eğitimi verilmelidir”. EÖ10 ekonomiyi hem ülkeler hem de bireyler için büyük önem arz ettiğini belirtmiştir: “Ekonomi dersi önemli derstir. Her öğrenci ekonomi dersine yeterli özeni ve önemi göstermelidir. Ekonomi ülke için önemli bir kavramdır. Bireyler için de önemlidir. Çünkü bireyler yaşamlarının iyi bir şekilde devam ettirebilmesi yaşamının her alanda ekonomi önemli yer tutmaktadır. Kaliteli yaşamak için ekonomi ve paramızın değerini bilmeli tasarruflu olmalıyız”. KÖ3 ekonomi dersini beceri geliştirme açısından ele alırken: “Ekonomi dersi öğrencilerin hesap yapma gibi temel becerilerini geliştirmesi ve bir bakıma kendini ifade etmesi için verilmesi gereken temel bir derstir”.

Ekonomi dersine yönelik olumlu yorumlar, katılımcılar tarafından ekonominin ülkeler ve bireyler için ne kadar önemli olduğu şeklinde dile getirilmiştir. Bazı katılımcılar ise derse yönelik olumlu fikirlerini cümlelere dökerken bu dersin aslında çok küçük yaşlardan itibaren verilmeye başlanması gerektiğini vurgulamak suretiyle Türk eğitim sistemine yönelik bir eleştiriyi de çalışma kapsamında dile getirmiştir. EÖ13, KÖ9 ve KÖ10 bu noktaya parmak basmıştır: “Bence ekonomi dersi alanında uzman bir kişi tarafından anlatılırsa ders zevkli olur ve ekonomi dersi günlük hayata gerekli olduğu için önemli bir ders. Hatta çocuklara küçük yaşlarda öğretilmesi gerek”. (EÖ13). “Ekonomi dersi bireylerin yaşamlarını kolaylaştırmasında önemli bir yere sahip. Bu yüzden bireylere ekonomi dersinin üniversitede tek değil de daha erken dönemlerde okutulmasından yanayım. İlkokul, ortaokul ve lise dönemlerinde ekonomi dersi ile ilişkili dersler gördük ama ekonomi hakkında genel ve hayatımıza transfer edecek bir bilgiye sahip değildik. Bu nedenle de ekonomi dersinin daha erken dönemlerde okutulması

düşüncesindeyim” (KÖ9). “Ekonomi dersine ilişkin düşüncelerim; Ekonomi dersi bireylere çocuk yaşta verilmelidir. Küçük yaşta verilen ekonomi dersi çocukların gelecekte kendi ekonomilerini kendilerinin oluşturmalarına yardımcı olur. Bütçeleri doğrultusunda harcamalarını ayarlayabilirler, bunun sonucunda parasal sıkıntılara girmezler. Ekonomi kavramı ailede öğretildiği kadar asıl önemli olan okullarda ders olarak çok erken dönemlerde verilmeli” (KÖ10). Siegfried (1982) de ekonomiye dair bilgilerin öğrenilmesinin erken yaşlarda başladığını ifade ederek yukarıdaki bulguları destekleyen verileri paylaşmıştır. Bayhan ve diğerleri (2007) de çocukluktan başlayan bir ekonomi eğitiminin gerekli hale geldiğini belirterek EÖ13, KÖ9 ve KÖ10’un yorumlarını desteklemiştir.

16 öğrenci ekonomi dersini tanımlarken olumlu ifadeler kullanırken 14 öğrenci ise derse yönelik olumsuz yorum yapmıştır. Olumlu eleştiriler ekonominin ülkeler ve bireyler üzerindeki büyük etkisine yoğunlaşırken olumsuz yorumlar ise dersin sıkıcılığı, hoca etkisi ve ekonomiden hoşlanmama temelinde şekillenmiştir.

Soru 2. Ekonomi dersine sosyal bilgiler alanında akademik kariyer yapmış bir öğretim üyesinin girmesi konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

İkinci soruda öğrencilerden ekonomi dersine akademik kariyerleri birbirinden farklı iki öğretim elemanı profilinden hangisinin girmesinin daha iyi olacağını gerekçeleriyle birlikte anlatması istenmiştir. Cevaplar temel olarak üç grup altında toplanabilir. Sosyal bilgiler alanından akademik kariyer sahibi öğretim üyelerinin girmesi, ekonomi alanında kariyer sahibi olanların girmesi ve herhangi bir hoca tercihi yapmayan grup. EÖ1, tercihini sosyal bilgiler hocasından yana yapanlardandır ve düşüncelerini gerekçesiyle şöyle açıklamıştır: *“Bu hem iyidir hem de kötüdür. İyidir çünkü sosyal bilgiler bölümüne bu dersin konulması belirli kalıpları öğrenmemizi sağlar. Kötüdür çünkü her hoca ekonominin her şeyini bilmeyebilir. Bunun yanı sıra, eğer iktisat fakültelerinden de bir hoca gelirse bizi akademik anlamda sosyal bilgilere hocasına göre zorlayabilir”*. Sosyal bilgiler hocası girmeli diyen ve bizzat kendi deneyimleriyle bunu gerekçelendiren bir başka öğrenci de EÖ7: *“Tabiki de ekonomi dersine sosyal bilgiler alanında akademik kariyer yapmış bir öğretim üyesinin girmesi daha mantıklı. Biz bunu sınıfça geçen sene gördük. Nasıl dersiniz iktisat alanında akademik kariyer yapmış bir hoca dersimize girdi. Hep literatürde kaldı, hep kavramlarda kaldı, bunu sosyal bilgilerle bağdaştırmadı, ya da bağdaştıramadı. Bunu kendisine izah ettiğimizde bize fırça attı”*. KÖ6 sosyal bilgiler öğretim üyelerinin bu dersi vermesi gerektiğini gerekçelendirerek dile getirmiştir: *“Ekonomi dersine sosyal bilgiler alanında uzman öğretim üyelerinin girmesinin faydalı olabileceğini düşünüyorum... Çünkü ekonomi toplumun çok önemli bir unsurudur. Toplumu daha iyi analiz edebilen uzmanların ekonomi alanında da uzman olması şartıyla ekonomi dersinin çok daha anlaşılır ve kabul edilebilir bir şekilde işlenmesinde aktif rol oynayabilir”*. KÖ11 coğrafya biliminden de yararlanmak suretiyle sosyal bilgiler alanında kariyer sahibi bir öğretim üyesiyle dersin işlenmesi gerektiğinin altını çizmiştir: *“Sosyal bilgiler alanında akademik kariyer yapmış birey sahip olduğu coğrafi ve sosyal bilgilerine kullanarak bir yörenin coğrafi koşullarına göz önüne alarak ekonomik değerlendirme ve düzenleme yapabilir. Böylece alınacak kararların toplumun üzerindeki sosyal yansımalarına daha iyi analiz eder”*.

Ekonomi dersinin sosyal bilgiler alanında akademik kariyer yapmış öğretim üyelerinin girmesi gerektiğini ifade eden 14 öğrenci buna gerekçe olarak ekonomi dersinin mevcut haliyle kolay anlaşılmadığını, ekonomi kökenli öğretim üyelerinin kendilerini zorladığını, sosyal bilgilerle ekonomi dersi arasında bir ilişki kurmadığını, sosyal konulara bakış açılarının farklılığını göstermiştir.

Ekonomi dersine mevcut haliyle ekonomi kökenli öğretim üyelerinin girmesi gerektiğini savunan öğrenciler dersin daha etkili bir şekilde işlenebilmesini, bu hocaların derse hâkim oldukları gerçeğini ve kendilerine daha fazla fayda sağlayacağını gerekçe olarak göstermiştir: “Tüm derslerde olduğu gibi ekonomi alanında kariyer yapan birinin bizlere daha faydalı olacağı kanaatindeyim” (EÖ4). “Ekonomi dersine sosyal bilgiler alanında kariyer yapmış bir akademisyenin girmesini doğru bulmuyorum. Etkili bir ekonomi öğretimi yapılmak isteniyorsa ekonomi alanında akademik kariyer yapmış öğretim görevlisinin ders vermesi gerektiğini düşünüyorum” (EÖ9). Kız öğrenciler arasında da ekonomi kökenli hocaların derse girmesi gerektiğini savunanlar vardır: “Ekonomi dersine girecek sosyal bilgiler hocasının ekonomi bilgisi ne kadar derse yakındır, sosyal bilgiler hocasının bu derse girmesi ekonomi hocalarını mağdur etmeyecek midir?” (KÖ4). “Sosyal bilgiler dersi bütün disiplinler ile ilişkili olduğu için sosyal bilgiler alanında kariyer yapmış bir öğretim üyesi girebilir. Fakat ben ekonomi alanında okumuş ve kendini bu alanda geliştirmiş bir öğretim üyesinin girmesinden yanayım” (KÖ9).

Ekonomi dersinin ekonomi/iktisat kökenli öğretim üyelerin tarafından verilmesi gerektiğini savunan öğrenciler gerekçe olarak fayda sağlama, etkili bir ekonomi öğretimi yapma ve mağduriyeti göstermiştir.

İkinci soruya herhangi bir tercihte bulunmadan ve gerekçe gösteremeyen cevap veren öğrenciler de vardır. Örneğin EÖ6, “Önemli olan öğretim üyesi değil de ekonomiyi dersini sevdirebilecek hocaların olması gerekir” derken EÖ14, “Bence kimin gireceğinden çok konuya hâkim olanın girmesi yeterlidir” dersi sevdiren ve konuya hâkim olanın girmesi yeterlidir diyerek her iki hoca profiline de derse verebileceğini ifade ederken KÖ3, “Ekonomi dersine sosyal bilgiler alanında kariyer yapmış olan bir öğretmenden ziyade ekonomi ders içeriğinin sosyal bilgiler ders içeriğine yakın bir ders içeriğine sahip olması daha iyi olur. Sözel ağırlıklı olması” ders içeriklerine dikkat çekerken KÖ7, takıntılı hocaların derse girmemesi gerektiğini belirtmiştir; “Derse bilgili akademik olarak donanımlı hocalar girmeli ve öğrencilere olumlu bilgiler aktarmalı. Kendi alanı olmayan takıntılı hocalar derse girmemelir”.

Soru 3. Lisede aldığınız ekonomi dersinin üniversitedeki ekonomi dersine etkisi konusundaki düşüncelerinizi nelerdir?

Üçüncü soru öğrencilerin lisede aldığı dersin üniversitedeki ekonomi dersine olumlu/olumsuz etkisinin olup olmadığını belirlemek için sorulmuştur. 16 öğrenci lisede ekonomi adıyla bir ders almasa da coğrafya dersi kapsamında ekonomi konularını işlediğini söylerken 10 öğrenci bu isim altında herhangi bir ders almadığını ve dolayısıyla üniversitedeki ekonomi dersine hiçbir katkısı/etkisi olmadığını ifade etmiştir.

Lisede ekonomi dersi gördüğünü söyleyen 16 öğrencinin dokuzu lisede ekonomi dersi ya da ekonomi konularını içeren ders görmüş olmanın üniversitede kendilerine fayda sağladığını anlatmıştır: “Burada gördüğüm derslere alt temel olmuştur. Konuya ilişkin biraz bilgim olması derse ilgimi arttırmıştır”. EÖ4 lisede aldığı ekonomi dersinin alt temel oluşturup derse ilgisini artırdığını savunurken EÖ11, “Lisede aldığım ekonomi dersi tabii olarak üniversitedekine etkisi oldu. Üniversitede daha kapsamlı görmemize rağmen lisede ki bilgilerime ket vurarak daha kalıcı bir öğrenme sağladı” sözleriyle kalıcı öğrenmeye dikkat çekmiştir. KÖ3 ise lisede ekonomi konularını içeren ders görmüş olmanın kendisine avantaj sağladığını iddia etmiştir; “Lisede doğrudan ekonomi dersini almadım ama ekonomi içerikli dersleri gördüm ve bu derslerin sayesinde lisans içerikli derslerde avantajım oldu”. Lisede ekonomiyle ilgili ders görmüş olmanın kendisine temel oluşturduğunu söyleyen bir başka öğrenci de KÖ9’dur: “Lisede ekonomi dersi görmedik ama ekonomi dersiyile ilgili dersler gördük tabi. Üniversitede gördüğümüz

ekonomi dersi daha kapsayıcı ve ayrıntılı. Özellikle ekonomi dersindeki hesaplamaları yaparken lisedeki bilgilerimden hatta daha önceki birikimlerimden de yararlandım. Yani üniversitedeki ekonomi dersime temel oluşturdu diye düşünüyorum". Katılımcıların lisede ekonomi dersi ya da ekonomi konularını içeren ders almış olmanın üniversitedeki ekonomi dersini olumlu etkilediği yönündeki yorumları araştırmalar tarafından da desteklenmektedir (Karstensson ve Vedder, 1977; Walstad ve Rebeck, 2001).

Lisede ekonomi konularını içeren ders aldığı halde bunun üniversitedeki ekonomi dersine hiçbir etkisi olmadığını savunan öğrencilerden birincisi EÖ7'dir: "Lisede ekonomi dersi almadım. Ama coğrafya başlığı altında az da olsa ekonomi anlatıldı. Lisedeki ekonomi anlatımı sosyal bilgilerle güncel olaylarla daha ilgiliydi üniversitede ise hep kavramları işledik yani pek bir faydası olmadı". Bu öğrenci ekonomi dersi özelinde lisede gördüğü dersin daha faydalı olduğunu iyi bir şekilde ifade etmiştir. EÖ5 de coğrafyayla ekonomi dersi arasındaki uyumsuzluğa dikkat çekmiştir: "Lisede ekonomi dersimiz yoktu ama coğrafyanın içindeki bazı konularda ekonominin geçtiği yerler vardı. Üniversitedeki ekonomi dersiyse bir ilgisi yoktu. Çünkü coğrafyada bölgelerin ekonomisi, nüfusun ekonomisi varken üniversitedeki arz ve talebin birbirlerine bir etkisi yoktu". Lisede aldığı dersle üniversitedeki ders arasındaki farklılıkları dile getiren KÖ6, "Lisede aldığımız ekonomi dersi üniversitede aldığımız dersten biraz daha farklıydı. Lisede işlenen ekonomi dersi daha yüzeysel ve ekonomik terim ve kavramların az olduğu bir dersti. Üniversitede ise gerek terim ve kavramların karışık anlaşılır olamaması yani öğrenci tarafından anlaşılmasında güçlük çekilmesi gerek bu dersin daha çok sayısal verilerle ve yöntemlerle işlenmesi bu dersin öğrenci için sıkıcı olmasına yol açmıştır" sözleriyle terim-kavram ve sayısal verilerin yarattığı sıkıntılara dikkat çekmiştir. Lisede aldığı ekonomi dersiyse üniversite aldığı ekonomi dersi arasında hiçbir bağlantının olmadığını söyleyen bir başka öğrenci de KÖ8'dir: "Lisede aldığım ekonomi dersiyse üniversitede aldığım ekonomi dersinin alakası yoktu. Lisedeki öğretmenim dersi severek anlatırdı. Bize de dersi sevdirmişti. Ama üniversitedeki hocamız bizi ekonomiden soğuttu. Hiçbir şey de öğrenemedim". Bu öğrenci olumsuzluğun kaynağı olarak dersin hocasını göstermiştir. Lise ekonomi dersinin üniversite ekonomi dersini olumsuz etkilediğini ifade eden öğrencilerin yorumları da bazı araştırmacılar tarafından desteklenmektedir (Palmer ve diğerleri, 1979; Siegfried ve Fels, 1982; Greenlaw, 2003).

Lisede ekonomi dersi ya da ekonomi konularını içeren ders almadığını söyleyen öğrenciler de vardır. EÖ1 lisede böyle bir ders almadığını söylemekle birlikte kendisi geliştirdiğini şu cümlelerle ortaya koymuştur: "Lisede ekonomi dersini almadım. Sadece tarihi kitaplar okurken lise yıllarımda Ömer Lütfi Barkan, Mehmet Genç gibi iktisat tarihçilerini tanıdım. Bunun sadece akademik anlamda bana bir yararı oldu. Modern iktisadı lisede öğrendim ama hocalarımdan değil, araştırarak". EÖ8 de lisede ekonomi dersi almadığını söylemiştir: "Lisede ekonomi ile ilgili pek ders gördüğümü söyleyemem". KÖ5 de lisede ekonomi dersi almadığını belirtmekle birlikte sözü üniversitedeki dersi sevmediğine getirerek gerekçesini de eklemiştir: "Lise dönemimde ekonomi dersini almadım. Üniversitede aldım ama hiç sevmedim. Bu ders ile alakalı değil hocayla alakalı bir durumdu". Böylece bir başka öğrenci daha derse yönelik olumsuz bakışının sebebinin dersin hocası olduğunu dile getirmiştir. Aynı yaklaşımı KÖ7 de sergilemiştir: "Lisede ekonomi dersi almadım. Üniversiteye gelince aldım ancak hocadan dolayı derse ısınmadım".

Soru 4. Ekonomi dersinde öğrendiklerinizi günlük hayatınıza transfer etme konusundaki görüşleriniz nelerdir?

Katılımcı öğretmen adaylarının 17'si ekonomi dersinde öğrendiklerini günlük hayatına yansıtılabildiğini belirtirken 9'u dersin günlük hayatlarına herhangi bir katkısı

olmadığını ifade etmiştir. Dersin günlük yaşama olumlu katkı sağladığını söyleyen öğrencilerin ortak noktası ekonominin günlük yaşamla çok sıkı ilişkili olduğu ve bir takım hesaplamaları yapma becerisini kazanmadır. EÖ1, dersin günlük hayatına olumlu etkilerini örneklerle destekleyerek anlatmıştır: “*En azından borsayı takip edebilir, muhtelif dergilerdeki ekonomi köşelerinde tabloları yorumlayabilirim. Böylelikle birçok açıdan durum değerlendirmesi yapabilirim. Bunun haricinde bakkalda, markette ve AVM’lerde bu işime yaramayacaktır*”. Bu öğrenci Becker’in (2004) bir doktora öğrencisine sorduğu ve henüz cevap alamadığını ilave ettiği gazete başlıklarını doktora öğrencisinin yorumlayamadığı verisini doğrulamayan bir görüş belirtmiştir. EÖ1, Weisbrod’un (1979) Newsweek gibi dergilerde yazan köşe yazarlarının gerçek ekonomi eğitimiyle çelişen yazılarına benzer yazılardaki tabloları yorumlayabildiğini savunarak alanyazından farklı görüşünü ortaya koymuştur. EÖ11 ekonomiyi günlük hayata sınımsız bağlı olduğunu savunarak düşüncelerini kayda geçirmiştir: “*Ekonomi günlük hayatın olmazsa olmazıdır. Ekonomi günlük hayatla iç içe hatta günlük hayatın bir parçasıdır. Bu yüzden ekonomi dersine işlenen konular günlük hayatta çok işimize yaramaktadır*”. Günlük hayatın ekonominin ayrılmaz bir parçası olduğunu konuşan bir başka öğrenci de KÖ5’tir: “*Günlük hayatta zaten ekonomi bizden ayrı düşünülemez. Aldığımız ekonomi dersiyle daha rahat hesap yapmayı ve ülke içindeki ve dışındaki gelir giderlerini hesaplayabilir bu durum konusunda bilgisi olur*”. KÖ5 söz konusu ilişkiyi daha rahat hesap yapma ve ulusal-uluslararası gelir-gideri hesaplayabilme yeterliliğiyle desteklemiştir. KÖ2 de dersin günlük hayatına olumlu katkısının altını çizerek başladığı konuşmasını neden bir tüketim toplumu olduğumuzu sorgulayarak farklı bir zemine taşımıştır: “*Ekonomi dersiyle ihtiyaçların sınıflandırıldığını bir kez daha öğrendim. Bunların bilincinde olarak ölçülü tüketim yapmak gerektiğini düşünüyorum. Bi de neden Hep tüketici bir toplumuz doğru düzgün hammaddesi de, işlemesi de bizde olan üretimimiz yok bu düşündürüyor beni. Osmanlıya bakınca sosyal bilgiler öğretmeni olarak ya da sadece vatandaş olarak hep yetkiye en yakın devşirmeler var. Günümüzdeki ekonomi planlarımız yine İtalya, Almanya, İsviçre gibi hep batılı ülkelerden. Bilime teknolojiye yeniliğe karşı değilim ama neden bizim kendimize göre bi çizelgemiz yok. Gerçek ekonomistler yetiştirme adına bilgiyle birlikte ileri görüşlü olmayı da aşılmalıyız*”.

Ekonomi dersinin günlük hayatına katkısının olmadığını veya olumsuz katkı yaptığını söyleyen öğrenciler de vardır. EÖ6, dersin hocasını merkeze alarak derse ilişkin olumsuz görüşlerini söylemiştir: “*Ekonomi dersinde öğrendiklerimizi sosyal ortamda zor kullanıyoruz. Çünkü hocamız bize sadece belli kalıpları vermiştir*”. EÖ7 dersin bilgi kaynağı olduğunu itiraf etmekle birlikte günlük hayata uygulama konusunu tartışmaya açmıştır: “*Ekonomi dersinde gördüklerim az buçuk ekonomi ile ilgili bilgi sağladı. Ama günlük hayata uygulama konusu tartışılabilir*”. KÖ6 ekonomi dersinin hiçbir faydasını göremediğini şu cümlelerle açıklamıştır: “*Ekonomi dersinde öğrendiğimiz daha doğrusu bir türlü özellikle şahsım adına söylemek gerekirse pek bir şey öğrenemediğim gerçeğiyle günlük hayatta kullanamadığım, bir yarar alamadığım bir ders olarak kalmıştır*”. KÖ10 da benzer görüşlerini kayda geçirmiştir: “*Üniversitede ekonomi dersi aldık. Ben alınan ekonomi dersini sözde aldık diye yorumluyorum. Keza hiçbir faydasını göremedim. Verilen eğitimin çok iyi olduğunu düşünmüyorum. Sırf bir ders olarak verildi ve biz de bir ders olarak aldık ve geçtik ötesi olmadı. Uygulama noktasında faydası olmadı*”. Ekonomi dersinin günlük yaşama olumlu bir katkısının olmadığını savunan öğrencilerin ortak noktası yine dersin işleniş şekli ve hocaların tutumudur. Dersin sadece teoride kaldığı ve uygulama noktasında hiçbir ilerleme kaydedilmediği noktasında bir uzlaşma olduğu görülmektedir.

Soru 5. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında ekonomi dersinin saatlerinin artırılmasına ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?

Sosyal bilgiler lisans programındaki ekonomi ders saatlerinin artırılması farklı araştırmacılar tarafından gündeme getirilen tartışmalı bir konudur. Öğrencilerin cevapları da farklılık arz etmektedir. 26 öğrenciden sekizi ders saatlerinin artırılması gerektiğini savunurken 18'i mevcut ders saatinin ideal olduğunu ve değiştirilmemesini önermiştir. Öğrenciler düşüncelerini gerekçeleriyle ortaya koymuştur. EÖ1 ders saatinin yeterli olduğunu düşünenlerdendir: *“Haftada iki saat yeterli diye düşünüyorum. Bizler hoca olacaksak elbette ekonomi de bilmeliyiz. Lakin bunun saatleri arttırmak yerine ileri okumalar yaparak çözebiliriz. Alan derslerimiz daha çok ancak belli bilim dallarını da içeren dersleri görüyoruz. İleri okumalar yaparak bunu çözebilir, belirli kavram ve kalıpları öğrenmeye yönelik bu işlemle dersi işlemeliyiz. Alan sınavının gelmesiyle ekonomi de önemli bir hale geldi. Bunun için okul yönetiminin bu işi ciddiye almasını ve sınav sistemine göre işlenmesini tavsiye ederim”*. Bu öğrenci ders saatlerinin yeterli olduğunu belirtmekten başka ileri okumalardan ve dersin içeriğinin sınav sistemine (KPSS) göre şekillendirilmesinden bahsetmiştir. EÖ 13 ise sözü yine dersin hocasına getirmiştir: *“Ders saatlerinin artırılmasına gerek yok. Çünkü verilen saatlerde de öğrenebilir ve gereken bilgiyi alabilir. Ama lisansta dersi verecek hocanın gerçekten alanında uzman olması gerektiğini düşünüyorum”*. KÖ8 de dersin işleniş şeklini eleştirerek ders saatlerinin aynı kalması gerektiğinin altını çizmiştir: *“Eğer bu ders bize anlatıldığı gibi sıkıcı ve bir şey öğrenmemize yönelik anlatılmayacaksa ders saatlerinin artırılmasının faydası olmayacaktır”*. Ghosh (2013) da ekonominin tatsız, sıkıcı ve anlaşılması güç bir ders olma gibi kötü bir şöhrete sahip olduğundan bahsederek hocanın dersi öğrencinin ilgisini çekecek hale getirmesi gerektiği önerisini dile getirerek KÖ8'in yorumunu desteklemiştir. KÖ9 ise dersin günlük yaşamla uyumlu bir şekilde verilmesi gerektiğini vurgulamıştır: *“Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı ağır program çünkü sosyal bilgiler programı diğer birçok alanla ilişkili. Bu yüzden de ekonomi dersi saatlerinin artırılmasına olumlu bakmıyorum. Tabi ekonomi dersi bireyler için çok önemli. Ekonomi dersinin akademik bir şekilde değil de daha çok bireylerin anlayıp ve günlük hayatlarına indirgenebilecek bir şekilde verilmesini öneriyorum”*. Armento ve diğerleri (1996), Becker (2004), Pol (2012) ve Olmsted ve Ruediger (2013) de ekonomi dersinin günlük yaşamla sıkı bir ilişki içinde olması gerektiğini vurgulamıştır. Ders saatlerinin artırılması taratarı olmayan öğrencilerin gerekçeleri saatlerin artırılması yerine dersin daha nitelikli bir şekilde işlenmesi ve dersi sevdirecek hocaların derslere girmesi gerektiğidir.

Ders saatlerinin yeterli olmayıp artırılması gerektiğini ifade eden öğrencilerin temel dayanak noktaları ise ekonomi dersinin daha iyi ve anlaşılır işlenmesi ve sosyal bilgilerle olan sıkı bağıdır. EÖ11 sosyal bilgiler ilişkisine dikkat çekmiştir: *“Ekonomi dersi sosyal bilgilerle çok alakalıdır. Sosyal bilgilerin bir koludur. Ekonominin hem günlük hayatta hem de toplumun her kesiminde önemli bir yer tutması sosyal bilgiler ve alakalı olduğunu göstermektedir. Bu yüzden ekonomi dersi sosyal bilgiler öğretmenliği öğretim programlarında gösterilmesi gereken önemli bir derstir. Haftalık iki ders saati olmak üzere iki dönem gösterilmesi gerektiğini düşünüyorum”*. EÖ14 de dersin daha iyi anlaşılması sağlanabilirse saatlerinin artırılması taraftarı olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: *“Arttırılması daha iyi öğrenilmesini, örneklerin çoğaltılmasını yani kısaca pekiştirme maksatlı olabilme olasılığı varsa ders saatleri arttırılabilir”*. KÖ6 sosyal bilgiler ilişkisini sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinden kurmuştur: *“Bir sosyal bilgiler öğretmeni topluma kazandırmak üzere tarihini, kültürünü, çevresini, hak ve ödevlerini, elbette finansal konuları bilen, öğrenen, öğreten bireyler yetiştirmektedir. Özellikle ekonomi gibi toplumu yakından ilgilendiren bir dersin lisans programlarındaki ders saatlerinin artırılmasını gerekli ve yararlı görüyorum”*. KÖ10 ise hem ekonomi-sosyal bilgiler ilişkisini hem de dersin daha verimli işlenmesi gerektiğini temel alarak ders

saatinin artırılması gerektiğine dikkat çekmiştir: “Ekonomi ders saatlerinin artırılmasının iyi olacağı düşüncesindeyim. Bizler sosyal bilgilerde okuyan öğrencileriz, alanımız her dersi bünyesinde barındırıyor. Ekonomiyi de içine alıyor. Üniversitede ne kadar verimli ekonomi dersi alırsak aynı şekilde öğrencilerimize de çok iyi eğitimini veririz. Temel sağlam olmalı ki binanın kat sayısı artsın. Bunun için ekonomi ders saatleri artırılmalı aynı zamanda verimli olarak verilmeli ders olarak geçilmemelidir”. Alanyazında sosyal bilgiler öğretmeni olabilmek için alınması gereken ders sayısını belirleyen araştırmalara bakıldığında Medcalfe (2013), Georgia Üniversite Sistemin’in üyesi Augusta Eyalet Üniversitesi’nde İşletme-İktisat bölümleri dışında okuyan öğrencilerin Ekonomiye Giriş dersini iki dönemde zorunlu olarak alması gerektiğini yazmıştır. Lynch (1990), sosyal bilgiler öğretmenlerinin en az dört, Allgood ve Walstad (1999) ise en az altı saat ekonomi dersi alması gerektiğini öne sürmüştür. Eisenhower ve Zaporowski (1994) New York eyaletinde lise ekonomi derslerine giren öğretmenlerin 12.3 lisans düzeyi ekonomi dersi ortalamasına sahip olduğunu saptamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Mustafa Kemal ATATÜRK’ün de üzerinde hassasiyetle durduğu gibi ekonomi toplumların ayakta kalabilmesinin en etkili unsurudur. ATATÜRK askeri ve siyasi zaferlerin ekonomik zaferlerle desteklenmediği sürece anlamsız olduğunun altını kalın harflerle çizerek tarihe not düşmüştür. Aslında ekonomi günlük hayatımızı ciddi anlamda etkilemektedir. “Ekmek davası”, “ekmek teknesi”, “ekmeğinin peşinde koşmak” ve “geçim sıkıntısı” gibi toplumun her bireyinin hayatında en azından bir kere mutlaka kullandığı ve adeta atasözü gibi Türkçeye yerleşen terimler, ekonominin günlük hayatı nasıl etkilediğine birer örnektir.

Ekonomi toplumları sadece günlük bireysel yaşam tarzının sürdürülmesinde etkilemez. Ekonomi aynı zamanda devletlerin ve büyük imparatorlukların yükselişinde ve çöküşünde de hayati bir rol oynamaktadır. Ekonominin bu rolünü ayrıntılı bir şekilde ortaya koyan bilimadamlarından birisi Prof. Dr. Joseph A. Tainter’dir. The Collapse of Complex Societies adlı kitabında toplumların gelişip büyüdükçe karmaşıklaştığını ve bu karmaşıklığın sonunda toplumları çöküşe götürdüğünü iddia etmiştir. Çöküşe ekonomik bir açıklama getirerek başlangıçta karmaşıklıkta yatırımların (tarımsal üretim, kaynak üretimi, hiyerarşi, bilgi işleme, eğitim, savunma) faydalı olduğunu, çünkü en kolay, en genel ve en ucuz çözümlere en başta başvurulduğunu belirtmiştir. Tainter’a göre en az maliyetli çözümler tüketildiğinde ve teknolojik gelişim yenilerini sağlamadığında, karmaşık toplumlardaki mücadeleler için çok daha pahalı çözümlerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulur. Bu tür çözümler daha karmaşık toplumsal mücadeleler için sırasıyla gelecekte çok daha pahalı çözümler üretir. Belirli bir seviyede artan karmaşanın maliyetleri faydaları geride bırakır ve bir çöküşe sebep olur (Tainter, 1988). Tainter bir antropolojist ve tarihçidir yani sosyal bilimcidir. Utah Eyalet Üniversitesi Quinney Doğal Kaynaklar Koleji Çevre ve Toplum Anabilim Dalında danışman öğretim üyesi olarak görevini sürdürmektedir.

Yale Üniversitesi’nde modern milletlerarası ve stratejik tarih konularında dersler veren ve uluslararası ilişkiler tarihi, ekonomik güç ve ileri teknoloji üzerine uzmanlaşmış İngiliz tarihçi Prof. Dr. Paul Michael Kennedy de Büyük Güçlerin Yükseliş ve Çöküşleri başlığını taşıyan kitabında ekonomik güçle askeri güç arasındaki ilişkinin pek çok büyük imparatorluğu çöküşe götürdüğünü ve aynı durumun günümüzün ve yarının imparatorlukları için de geçerli olduğunu savunmuştur. İncelemesine 1500’ü yıllardan başlamış ve o tarihten bu yana küresel ekonomik dengeler ortaya çıkan değişiklikleri ele aldığı çalışmasının doğrudan bir ekonomi tarihi çalışması olmadığını, kitabın ilgi odağını uluslararası sistem içinde önde gelen devletlerin her biri hem zengin hem kuvvetli olmak (ya da hem zengin hem kuvvetli olmayı sürdürmek) için varlığını ve gücünü artırmaya çabalarken, ekonomi ile

strateji arasında görülen etkileşimin oluşturduğunu yazmıştır. Kennedy kitabın alt başlığı olan 16. yüzyıldan günümüze ekonomik değişim ve askeri çatışmalar'daki "askeri çatışmalar"ı hep "ekonomik değişiklik" çerçevesi içinde incelemiştir. Kennedy'ye göre bu dönemdeki Büyük Güçlerden herhangi birinin zaferi ya da bir başka Büyük Gücün çökmesi, çoğu kez silahlı kuvvetlerinin uzun sürelerle yaptığı savaşların sonucunda oldu; ancak bu, o devletin verimli ekonomik kaynaklarının savaş sırasında daha az ya da daha çok etkili biçimde kullanılmasının ve daha arka planda, o devletin ekonomisinin, öbür büyük devletlerinkine kıyasla, asıl çatışmadan önceki on yıllar içindeki yükseliş ya da çöküşünün de bir sonucudur. Bundan dolayı, bir Büyük Gücün durumunun barış sırasında sürekli olarak nasıl değiştiği, bu çalışma için, savaş sırasında nasıl çarpıştığı kadar önem taşımaktadır.

Dünya genelinde tanınan iki akademisyenin ekonomiye farklı bakış açılarının (arkeoloji ve tarih) Sosyal Bilgiler Lisans Programındaki ekonomi dersinin bir sosyal bilimci tarafından da verilebileceğine güçlü bir dayanak oluşturduğuna inanılmaktadır. Tainter toplumların çöküşüne karmaşıklık düzeyinin beraberinde getirdiği ekonomik problemlerin sebep olduğunu ifade ederken Kennedy de askeri harcamaların geçmişte olduğu gibi bugün ve gelecekte de imparatorlukların sonunu getireceğini savunurken ekonomi dersini verme potansiyeline sahip sosyal bilgiler kariyerli öğretim üyelerine de dersi günlük yaşam örnekleriyle destekleme konusunda iyi bir gerekçe sunmaktadır. Zaten bu araştırmaya katılan öğretmen adayları da ekonomi dersinde günlük yaşamda faydalanabilecekleri kazanımlar elde edemediklerinden yakınmaktadır. Bunun tersini savunanlar için ise kazanımlar köşe yazılarındaki tabloları yorumlamak, günlük hayatta hesaplamalar yapmak gibi ifadelerle sınırlı kalmıştır. Her iki kitap okuyucularına sadece günümüz dünyası ve bu dünyadaki sosyo-ekonomik dengeleri yorumlama zemini hazırlamakla yetinmeyip Armento ve diğerlerinin (1996) ekonomi dersinin öğretimine disiplinlerarası yaklaşım tarzının benimsenmesi gerektiği önerisine de katkıda bulunma potansiyeli taşımaktadır. Önümüzde duran mevcut görüntü ise ekonomi öğretiminde benimsenen öğretim anlayışının ve (eğer varsa) ele alınan problemlerin, öğrencilere gelecekte vatandaş olarak yüzleşmek zorunda kalacakları ekonomi sorunlarını mantıklı bir temelde düşünme olanağı sunmadığı şeklindedir. Öğrenci tabii ki ekonomi dersinden bazı temel gerçekleri, diyagramları, teorileri, terimleri ve yasa önerilerini hatırlayacaktır. Ancak ekonomi dersi sosyal bilgiler öğretmenliği programlarında genellikle disiplinlerarası anlayışla ve sosyal bilimciler tarafından işlenmemektedir. Hal böyle olunca, sosyal bilgiler disiplininin ruhuna uygun olarak günlük hayatla gerekli sıkı bağlantılar kurulmayıp ders sınıfın dört duvarı arasına sıkıştırılarak işlenmektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak öğrenci aklında kalan bilgi kıvrıntılarını da, günlük hayatında karşılaştığı ekonomi problemlerini problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinden yoksun mantıklı ekonomi bilgisi temelinde çözemeyeceği için, unutacaktır. Öğretmen adayları da ekonomi dersinin sosyal bilgilerle daha fazla bütünleştirilerek daha etkili ve zevkli bir içeriğe kavuşturulması gerektiğini söyleyerek doğru bir noktaya parmak basmıştır.

Tainter ve Kennedy ekonomiye sosyal bilimci yaklaşımı için önerilen pek çok kaynaktan sadece ikisidir. Türkiye üniversitelerindeki sosyal bilgiler kariyerli öğretim üyelerinin benzeri kaynakları temel alarak içeriğini şekillendirdiği bir ekonomi dersini alan öğretmen adaylarına ekonominin tanımını sorulduğunda hiç şüphesiz bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının birkaç cümleyi geçmeyen ve bir üniversite öğrencisinden beklenen düzeyde yapılmayan tanımlardan daha fazlasını yapacağı büyük olasılıkla muhtemeldir. Böylece ders daha zevkli işlenecek, hocaya yapılan eleştiriler azalacak, ders karmaşık ve soyut matematiksel terimlerden mümkün olduğunca arındırılarak (Krueger, 1991; Colander ve Nopo, 2011; Pol, 2012) daha somut ve zevkli bir hale getirilerek öğrencilerin almak ve geçmek zorunda oldukları bir

ders olma hüviyetinden çıkarılacak, ders saatinin artırılması ve ders içeriğinin tamamen sosyal bilim disiplinleriyle doldurulması gerekecek ve bu çalışmada katılımcıların üzerinde büyük bir hassasiyetle durduğu dersin günlük yaşama açılması ya da günlük yaşam konularının derse getirilmesi (Armento ve diğerleri, 1996; Becker, 2004; Olmsted ve Ruediger, 2013) mümkün olacaktır.

Ekonomi her sosyal bilimcinin ilgilenmesi gereken bir sosyal bilim disiplindir. İnsanların ve onların oluşturduğu toplumların kaderini kökünden etkileyen bir bilim dalının öğretiminin sadece iktisat/işletme kökenli öğretim elemanlarına teslim etmek hem yukarıda anlatılan geniş ve disiplinlerarası bakış açısının derslere yansıtılmasını engelleyecek hem de dersin matematiksel kavramlar/terimlerle işlenmesi sonucunda anlaşılması güç, günlük yaşama katkısı olmayan, öğrencileri üst düzey düşünme becerilerini geliştirmekten alıkoyacak bir anlayışla işlenmesine neden olacaktır.

Dolayısıyla sosyal bilgiler alanında akademik kariyer yapmış öğretim üyeleri ekonomiyle ilgilenmeye başlamalı ve yükseköğretim düzeyinde ekonomi eğitimiyle ilgili daha fazla bilimsel araştırma yapılmasına önayak olmalıdır.

Kaynakça

- Agarwal, R. & Day, A. E. (1998). The Impact of the Internet on Economic Education. *The Journal of Economic Education*, 29(2), 99-110.
- Akerlof, G. A. & Kranton, R. E. (2002). Identity And Schooling: Some Lessons for the Economics of Education. *Journal of Economic Literature*, 40(4), 1167-1201.
- Allgood, S., & Walstad, W. B. (1999). The Longitudinal Effects of Economic Education on Teachers And Their Students. *The Journal of Economic Education*, 30(2), 99-111.
- Allison, E. K. (1976a). Three Years of Self-Paced Teaching in Introductory Economics at Harvard. *American Economic Review*, 66 (2), 222-228.
- Allison, E. K. (1976b). The Use of Video in Economic Education. *The Journal of Economic Education*, 8(1), 27-36.
- Anderson, G., Benjamin, D. & Fuss, M. A. (1994). The Determinants of Success in University Introductory Economics Courses. *Journal of Economic Education*, 25(2), 99-119.
- Armento, B. J., Rushing, F. W. & Cook, W. A. (1996). *An Approach to Issues-Oriented Economic Education* (211-219). In *Handbook on Teaching Social Issues*, R. W. Evans, D. W. Saxe (Eds). Ncss Bulletin 93. National Council for the Social Studies, Washington, D. C.
- Atatürk Araştırma Merkezi. (1997). *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri*, C. II, Ankara.
- Attiyeh, R. & Lumsden, K. G. (1971). University Students' Initial Understanding of Economics: The Contribution of the A Level Economics Course and of Other Factors. *Economica*, 38(149), 81-97.
- Attiyeh, R. & Lumsden, K. G. (1972). Some Modern Myths in Teaching Economics: The U.K. Experience. *The American Economic Review*, 62(1/2), 429-433.
- Bach, G. L. & Saunders, P. (1965). Economic Education: Aspirations and Achievements. *American Economic Review*, 55 (3), 329-356.
- Ballard, C. L. & Johnson, M. F. (2004). Basic Math Skills and Performance in an Introductory Economics Class. *The Journal of Economic Education*, 35(1), 3-23.

- Bayhan, P., Yükselen, A. & Kaysılı, K. B. (2007). Çocukların Ekonomiyle ilgili Kavramlara Yönelik Algılarının Yaşlara Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 3-11.
- Becker, W. E. (1997). Teaching Economics to Undergraduates. *Journal of Economic Literature*, 35(3), 1347-1373.
- Becker, W. E. (2000). Teaching Economics in 21st Century. *The Journal of Economic Perspectives*, 14(1), 109-119.
- Becker, W. E. (2004). Good-Bye Old, Hello New in Teaching Economics. *Australian Journal of Economics Education*, 1(1), 5-15.
- Benedict, M. E. & Hoag, J. (2002). Who's Afraid Of Their Economics Classes? Why are Students Apprehensive About Introductory Economics Courses? An Empirical Investigation. *The American Economist*, 46(2), 31-44.
- Benzing, C. & Christ, P. (1997). A Survey of Teaching Methods Among Economics Faculty. *The Journal of Economic Education*, 28:2, 182-188.
- Bolch, B. W. & Fels, R. (1974). A Note on Sex and Economic Education. *The Journal of Economic Education*, 6(1), 64-67.
- Bousiou, D. M. (2006). The Effectiveness of Technology in Teaching High School Economics. *Journal of Information Technology Impact*, 6(1), 9-18.
- Brasfield, D. W., McCoy, J. P. & Milkman, M. I. (2013). Gender, Measurement Choice and Student Achievement in Introductory Economics. *Journal of Economics and Economic Education Research*, 14(3), 73-87.
- Buckles, S. G. & McMahon, M. E. (1971). Further Evidence on the Value of Lectures in Elementary Economics. *The Journal of Economic Education*, 2(2), 138-141.
- Charkins, R. J., O'toole, D. M. & Wetzel, J. N. (1985). Linking Teacher and Student Learning Styles with Student Achievement and Attitudes. *The Journal of Economic Education*, 16(2), 111-120.
- Chizmar, J. F., Hiebert, L. D. & McCamey, B. J. (1977). Assessing The Impact of An Instructional Innovation on Achievement Differentials: The Case of Computer-Assisted Instruction. *The Journal of Economic Education*, 9 (1), 42-46.
- Clauret, T. M. & Johnson, W. E. (1975). Factors Affecting Student Performance in Principles of Economics. *The Journal of Economic Education*, 6(2), 132-134.
- Colander, D. & Nopo, H. (2011). Educating Latin American Economists. *International Review of Economics Education*, 10(1), 54-68.
- Couertney, R. H., Lee, W. & Boatman, K. (2013). Improving Teaching Effectiveness in Introductory Economics Courses Using the Test of Understanding of College Economics (Tuce). *Journal of Economics and Economic Education Research*, 14(1), 55-67.
- Crowley, R. W. & Wilton, D. A. (1974). A Preliminary Report on The Efficiency of Introductory Economics Courses. *The Journal of Economic Education*, 5(2), 103-108.
- Danielsen, A. L. & Stauffer, A. J. (1972). A Television Experiment in College Economics. *The Journal of Economic Education*, 3(2), 101-105.
- Davies, P. & Guest, R. (2009). 'Towards The Bigger Picture,' *International Review of Economics Education*, Editorial Paper, 8(1).

- Diamond, J. (2005). *Collapse: How societies choose to fail or succeed*. Penguin.
- Durden, G. C. & Ellis, L. V. (1995). The Effects of Attendance on Student Learning in Principles of Economics. *The American Economic Review*, 85(2), 343-346.
- Dynan, K. E., & Rouse, C. E. (1997). The Underrepresentation of Women in Economics: A Study of Undergraduate Economics Students. *The Journal of Economic Education*, 28(4), 350-368.
- Eisenhauer, J. G. & Zaporowski, M. P. (1994). Cross-Disciplinary Teaching In High School Economics. *Social Education*, 58(4), 226-229.
- Elliot, R. D., Ireland, M. E. & Cannon, T. S. (1978). An Analysis of the Marginal Products of the One- and Two-Semester Introductory Economics Courses. *The Journal of Economic Education*, 10(1), 18-25.
- Emery, D. & Enger, T. P. (1972). Computer Gaming and Learning in an Introductory Economics Course. *The Journal of Economic Education*, 3(2), 77-85.
- Ferber, M. A., Bimbaum, B.G., & Green, C.A. (1983). Gender Differences in Economic Knowledge: A Reevaluation of the Evidence. *Journal of Economic Education*, 14(2), 24-37.
- Garcia, J. & Michaelis, J. U. (2001). *Social Studies for Children. A Guide to Basic Instruction*. Allyn And Bacon.
- Glosh, I. K. (2013). Learning by Doing Models to Teach Undergraduate Economics. *Journal of Economics and Economic Education Research*, 14(1), 105-119.
- Greenlaw, S. A. (2003). Using Writing to Enhance Student Learning in Undergraduate Economics. *International Review of Economics Education*, 1(1), 61-70.
- Gremmen, H. & Potters, J. (1997). Assessing the Efficacy of Gaming in Economic Education. *The Journal of Economic Education*, 28(4), 291-301.
- Guest, R. & Vecchio, N. (2003). Are There Learning Spillovers in Introductory Macroeconomics? *International Review of Economics Education*, 1(1), 36-60.
- Hamlin, J. & Janssen, S. (1987). Active Learning in Large Introductory Sociology Courses. *Teaching Sociology*, 15(1), 45-54.
- Hansen, W. L., Kelley A. & Weisbrod, B. A. (1970). Economic Efficiency and the Distribution of Benefits from College Instruction, *American Economic Review*, 60(2), 364-369.
- Harbury, C. D. & Szeleter, R. (1970). The Value of Prior Experience of Economics for University Students. *The Journal of Economic Education*, 2(1), 56-62.
- Hartman, D. G. (1978). What Do Economics Majors Learn? *American Economics Review*, 68(2), 17-22.
- Heath, J. A. (1989). An Econometric Model of the Role of Gender in Economic Education. *The American Economic Review*, 79(2), 226-230.
- Heyneman, S. P. (1995). Economics of Education: Disappointments and Potential. *Prospects*, 25(4), 559-583.
- Johnson, J.A. & McKenzie, R. (2012). The Effect on Student Performance of Web-Based Learning and Homework in Microeconomics. *The Journal of Economics and Economic Education Research*, 14(2), 115-124.

- Karstenson, L. & Vedder, R. K. (1974). A Note on Attitude as a Factor in Learning Economics, *The Journal of Economic Education*, 5(2), 109-111.
- Kelley, A. C. (1968). An Experiment With Tips: A Computer Assisted Instructional System for Undergraduate Education. *The American Economic Review*, 58(2), 446-457.
- Kelley, A. C. (1972). Uses and Abuses of Course Evaluations as Measures of Educational Output. *The Journal of Economic Education*, 4 (1), 13-18.
- Kelley, A. C. (1975). The Student as a Utility Maximizer. *The Journal of Economic Education*. 6(2), 82-92.
- Kennedy, P. (2005). Büyük Güçlerin Yükseliş ve Çöküşleri. 16. Yüzyıldan Günümüze Ekonomik Değişim ve Askeri Çatışmalar. İş Bankası Kültür Yayınları. İstanbul.
- Kennedy P. E. & Siegfried, J. J. (1997). Class Size and Achievement in Introductory Economics: Evidence from The Tuce III Data. *Economics of Education Review*, 16(4), 385-394.
- Krueger, A. O. (1991). Report of the Commission on Graduate Education in Economics. *Journal of Economic Literature*, 29(3), 1035-1053.
- Latif, E. & Miles, S. (2013). Students' Perceptions of Effective Teaching. *Journal of Economics and Economic Education Research*, 14(1), 121-129.
- Lewis, D. R. & Orvis C. C. (1973). A Training System for Graduate Student Instructors of Introductory Economics at the University of Minnesota. *The Journal of Economic Education*, 5(1), 38-46.
- Lewis, D. R., Wentworth, D. R. & Orvis, C. C. (1973). Economics In The Junior Colleges: Terminal Or Transfer? *The Journal of Economic Education*, 4(2), 100-110.
- Lynch, G. J. (1990). The Effect of Teacher Course Work on Student Learning: Evidence from the TEL. *Journal of Economic Education*, 21(3), 287-296.
- Macdowell, M., Senn, P. & Soper, J. (1977). Does Sex Really Matter? *Journal of Economic Education*, 9(1)28-33.
- Marston, G. F. & Lyon, K. S. (1975). Learning and Attitude Change of Students Subjected to A National Income Simulation Game: Some Further Evidence. *The Journal of Economic Education*, 7(1), 20-27.
- Martorella, P. H., Beal, C. M. & Bolick, C. M. (2005). *Teaching Social Studies in Middle and Secondary Schools*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Maxwell, N. L., Mergendoller, J. R., Bellisimo, Y. & Kennedy, P. (2005). Problem-Based Learning and High School Macroeconomics: A Comparative Study of Instructional Methods, *The Journal of Economic Education*, 36(4), 315-31.
- Mckenzie, R. B. (1977). Where is the Economics in Economic Education? *The Journal of Economic Education*, 9(1), 5-13.
- Medcalfe, S. (2013). Is There Such a Thing as a Free Textbook? *Journal of Economics and Economic Education Research*, 14(1), 71-77.
- Mergendoller, J. R., Maxwell, N. L. & Bellisimo, Y. (2000). Comparing Problem-Based Learning and Traditional Instruction in High School Economics, *The Journal of Educational Research*, 93(6), 374-382.

- Michaelis, J. U. (1988). *Social Studies for Children. A Guide to Basic Instruction*. Ninth Edition. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Miller, G. & Dingwall, R. (1997). *Context and Method in Qualitative Research*. London: Sage.
- Miller, S. L. & VanFossen, P. J. (2008). *Recent Research on the Teaching and Learning of Pre-Collegiate Economics*. 284-300. In *Handbook of Research in Social Studies Education*. Edit. By. L. S. Levstik-C. A. Tyson. Routledge.
- Morgan, W. D. & Vasche, J. D. (1978). An Education Production Function Approach to Teaching Effectiveness and Evaluation. *The Journal of Economic Education*, 9(2), 123-126.
- Myatt, A. & Waddell, C. (1990). An Approach to Testing the Effectiveness of the Teaching and Learning of Economics in High School. *Journal of Economic Education*, 21(3), 355-363.
- Naylor, D. T. & Diem, R. (1987). *Elementary and Middle School Social Studies*. Random House. New York.
- Olmsted, J. & Ruediger, S. (2013). Using Reflection Papers N Principles of Macroeconomics Classes. *Journal of Economics and Economic Education Research*, 14(1), 85-94.
- Ormerod, P. (2003). Turning the Tide: Bringing Economics Teaching into the Twenty First Century. *International Review of Economics Education*, 1(1), 71-79.
- Paden, D. W. & Moyer, M. E. (1969). The Relative Effectiveness of Three Methods of Teaching Principles of Economics. *The Journal of Economic Education*, 1(1), 33-45.
- Paden, D. W., Dalgaard, B. R. & Barr, M. D. (1977). A Decade of Computer-Assisted Instruction. *The Journal of Economic Education*, 9 (1), 14-20.
- Palmer, J., Carliner, G. & Romer, T. (1979). Does High School Economics Help? *The Journal of Economic Education*, 10(2), 58-61.
- Park, K. H. & Kerr, P. M. (1990). Determinants of Academic Performance: A Multinomial Logit Approach. *Journal of Economic Education*, 21(2), 101-111.
- Parker, W. C. (2001). *Social Studies in Elementary Education*. Merrill Prentice Hall.
- Patton, M., Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*, Sage Publications, California, USA.
- Pol, E. (2012). Innovation and Economic Education: An Integration. *Journal of Economics and Economic Education Research*, 14(2), 21-35.
- Psacharopoulos, G. (1996). Economics of Education: A Research Agenda. *Economics of Education Review*, 15(4), 339-344.
- Ramsett, D. E., Johnson, J. D. & Adams, C. (1973). Some Evidence on the Value of Instructors in Teaching Economic Principles. *The Journal of Economic Education*, 5(1), 57-62.
- Reilly, B. & Bachan, R. (2005). A Comparison of A-Level Performance in Economics and Business Studies: How Much More Difficult is Economics? *Education Economics*, 13(1), 85-108.
- Rothman, M. P. & Scott, J. H. (1973). Political Opinions and the Tuice. *The Journal of Economic Education*, 4(2), 116-124.

- Saunders, P. (1980). The Lasting Effects of Introductory Economics Courses. *Journal of Economic Education*, 12(1), 1-14.
- Sshug, M. C. & Walstad, W. B. (1991). Teaching and Learning Economics. In Shaver (Eds.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* (pp. 411-419). National Council for the Social Studies. Macmillan Publishing Company. New York, U.S.A.
- Scott, J. L. & Orwig, R. A. (2012). Do Interactive Online Role-Play Games Teach Economics? *Journal of Economics and Economic Education Research*, 14(2), 65-77.
- Shanahan, M. P. & Meyer, J. H. F. (2003). Measuring and Responding to Variation in Aspects of Students' Economic Conceptions and Learning Engagement in Economics. *International Review of Economics Education*, 1(1), 9-35.
- Siegfried, J. J. (1979). Male-Female Differences in Economic Education: A Survey. *The Journal of Economic Education*, 10(2), 1-11.
- Siegfried, J. J., & Fels, R. (1979). Research on Teaching College Economics: A Survey. *Journal of Economic Literature*, 17(3), 923-969.
- Siegfried, J. J. & Strand, S. (1977). Sex and the Economics Student. *Review of Economics and Statistics*, 59(2), 247-249.
- Siegfried, J. (1979). Male-Female Differences in Economic Education: A Survey. *The Journal of Economic Education*, 10(2), 1 -11.
- Singer, A. J. (2003). *Social Studies for Secondary Schools*. Lawrance Erlbaum Associates, Publishers.
- Soper, J. C. (1973). Programmed Instruction in Large-Lecture Courses. *The Journal of Economic Education*, 4(2), 125-129.
- Soper, J. C. (1976). Second Generation Research in Economic Education: Problems of Specification and Interdependence. *The Journal of Economic Education*, 8(1), 40-48.
- Soper, J. C. & Thorntonhornton, R. M. (1976). Self-Paced Economic Instruction: A Large-Scale Disaggregated Evaluation. *The Journal of Economic Education*, 7(2), 81-91.
- Sosin, K., Blecha, B. J., Agarwall, R., Bartlett, R. L. & Daniel, J. I. (2004). Efficiency in the Use of Technology in Economic Education: Some Preliminary Results. *The American Economic Review*, 94(2), 253-258.
- Sosin, K. & McConnell, C.R. (1979). The Impact of Introductory Economics on Student Perceptions of Income Distribution. *The Journal of Economic Education*, 11(1), 13-19.
- Tainter, J. (1990). *The collapse of complex societies*. Cambridge University Press.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *İçerik Analizi Ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Thompson, F. A. (1970). Problems and Prospects of Economics Education in Community Junior Colleges. *The Journal of Economic Education*, 2(1), 31-38.
- Torrent, R, R-I. (2011). Using Problem-Based Learning for Introducing Producer Theory and Market Structure in Intermediate Microeconomics. *International Review of Economics Education*, 10(1), 14-25.

- Tuckman, H. P. (1974). *Teacher Effectiveness And Student Performance*. Paper Presented at Tthe Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, Illinois, April 1974), 20p.
- Tuckman, H. P. (1975). Teacher Effectiveness and Student Performance. *The Journal of Economic Education*, 7(1), 34-39.
- Turner, T. N. (1999). *Essentials of Elementary Social Studies*. Allyn And Bacon.
- Van Wyk, M. M. (2012). Measuring Students' Attitudes to Economics Education: A Factorial Analysis Approach. *Journal of Social Sciences*, 31(1), 27-42.
- Walstad, W. B. (1979). Effectiveness of a USMES in-Service Economic Education Program for Elementary School teachers. *The Journal of Economic Education*, 11(1), 1-12.
- Walstad, W. & Rebeck, K. (2001). Assessing the Economic Understanding of U.S. High School Students. *American Economic Review*, 91(2), 452-457.
- Watt, M., & Becker, W. E. (2008). A Little More Than Chalk and Talk: Results from a Third National Survey of Teaching Methods in Undergraduate Economics Courses. *The Journal of Economic Education*, 39(3), 273-286.
- Weidenaar, D. J. & Dodson, J. A. Jr. (1972). The Effectiveness of Economics Instruction in Two-Year Colleges. *The Journal of Economic Education*, 4(1), 5-12.
- Weisbrod, B. A. (1979). Research on Economic Education: is it Asking the Right Questions? *American Economic Review*, 69(2), 14-21.
- Wentworth, D. R. & Lewis, D. R. (1975) An Evaluation of the Use of the Marketplace Game in Junior College Economics, *The Journal of Economic Education*, 6(2), 113-119.
- Williams, M. L., Waldauer, C. & Duggal, V. G. (1992). Gender Differences in Economic Knowledge: an Extension of the Analysis. *Journal of Economic Education*, 23(3), 219-231.
- Yankelovich, S. & White, Inc. (1981). *National Survey of Economic Education, 1981: Grades Six Through Twelve*. Phillips Petroleum Company.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık: Ankara.