



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı  
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE FİNANSAL OKURYAZARLIK BECERİSİNİN  
KAZANDIRILMASINDA FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİN  
ETKİSİ**

Hasan Hüseyin TANYEL  
ORCID: 0000-0002-0645-2433

Danışman  
Prof. Dr. GÜNGÖR KARAUĞUZ  
ORCID: 0000-0002-8341-7885

Konya – 2022

## ÖN SÖZ

Bu çalışma ile ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı öğretiminde, “Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinin” öğrencilerin beceri temelli akademik başarısına, finansal okuryazarlık bilgi, tutum ve davranışlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma süreci, Covid-19 salgını nedeniyle okulların kapanmasına ve uygulama boyutunun bir yıl gecikmeli yapılmasına neden olmuştur.

Bu zorlu süreçte her zaman bilgisiyle, tecrübesiyle hep yanımda olan ve destekleyen, çalışmamızda yol gösteren değerli danışmanım Prof. Dr. Güngör KARAUĞUZ’a teşekkür ederim.

Bu yola birlikte çıktığımız ancak çalışmamızı tamamlayamadan emekli olan, bilgisiyle, destekleri ve ilgisi ile her zaman yanımda olan Dr. Öğr. Üyesi Ali ÜREMİŞ’e teşekkür ederim.

Tez İzleme Komisyonumda yer alan, çalışmalarımıza bilgileriyle ve tecrübeleri ile yön veren ve her zaman destekleyen Prof. Dr. İsa KORKMAZ ve Doç. Dr. Tuğba Cevriye ÖZKARAL’a teşekkür ederim.

Hasan Hüseyin TANYEL

Eylül 2022

## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ .....	ii
İÇİNDEKİLER .....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	vii
KISALTMALAR .....	viii
TABLOLAR LİSTESİ .....	ix
ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ.....	xii
ÖZET .....	xiii
ABSTRACT.....	14
<b>1 GİRİŞ .....</b>	<b>15</b>
1.1 Problem Durumu .....	15
1.2 Araştırmanın Amacı .....	21
1.3 Araştırmanın Önemi .....	22
1.4 Varsayımlar .....	24
1.5 Sınırlılıklar.....	24
1.6 Tanımlar.....	24
<b>2 ALAN YAZIN .....</b>	<b>26</b>
2.1 Finansal Okuryazarlıkla İlgili Alanyazın .....	26
2.1.1 Finansal Okuryazarlık Nedir? .....	26
2.1.2 Finansal Okuryazarlığın Önemi .....	28
2.1.3 Finansal Okuryazarlığı Etkileyen Unsurlar.....	38
2.1.4 Ülkemizde ve Dünyada Finansal Okuryazarlığın Durumu.....	46
2.1.5 Finansal Okuryazarlığı Artırmanın Yolları.....	48
2.1.6 Finansal Okuryazarlığın Ölçülmesi.....	55
2.1.7 Finansal Okuryazarlık Eğitimi ve Farklılaştırılmış Eğitim.....	60
2.1.7.1 Finansal Okuryazarlık Eğitimi .....	60
2.1.7.2 Sosyal Bilgilerde Finansal Okuryazarlık Eğitimi.....	81
2.1.7.3 Farklılaştırılmış Öğretim Teknikleri Kullanımı .....	85
2.1.7.3.1 Farklılaştırma Nedir? .....	85
2.1.7.3.2 Farklılaştırılmış Öğretim Niçin Yapılır? .....	88
2.1.7.3.3 Farklılaştırılmış Öğretim Nasıl Yapılır?.....	94
2.1.7.3.3.1 Katlı Öğretim.....	101
2.1.7.3.3.2 İstasyonlar .....	104
2.1.7.3.3.3 Merkezler.....	104
2.1.7.3.3.4 Karmaşık Öğretim .....	105

2.1.8 İlgili Araştırmalar.....	106
2.1.8.1 Finansal Okuryazarlık ve Eğitimi İle İlgili Araştırmalar .....	106
2.1.8.1.1 Yurtiçinde Yapılmış Finansal Okuryazarlık ve Eğitimi İle İlgili Araştırmalar .....	106
2.1.8.1.2 Yurtdışında Yapılmış Finansal Okuryazarlık ve Eğitimi İle İlgili Araştırmalar .....	110
2.1.8.2 Farklılaştırılmış Öğretim İle İlgili Araştırmalar .....	118
2.1.8.2.1 Farklılaştırılmış Öğretim İle İlgili Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar .....	118
2.1.8.2.2 Farklılaştırılmış Öğretim İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar .....	121
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>126</b>
3.1 Araştırmanın Modeli.....	126
3.2 Araştırmanın Evreni ve Çalışma Grubu .....	127
3.3 Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	128
3.3.1 Beceri Temelli Akademik Başarı Testi .....	128
3.3.2 Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği .....	134
3.3.3 Finansal Okuryazarlık Bilgi Ölçeği .....	134
3.3.4 Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği.....	139
3.3.4.1 Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği Geçerlilik Çalışması.....	139
3.3.4.2 Finansal Okuryazarlık Ölçeği Güvenirlik Çalışmaları .....	148
3.4 Verilerin Toplanması .....	151
3.5 Verilerin Analizi .....	157
3.5.1 Nicel Verilerin Analizi .....	157
3.5.2 Nitel Verilerin Analizi.....	159
<b>4 BULGULAR.....</b>	<b>161</b>
4.1 Nicel Verilerin Analizi.....	161
4.1.1 Beceri Temelli Akademik Başarı Testi Bulguları.....	161
4.1.1.1 Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Öntest Bulguları.....	161
4.1.1.2 Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular.....	163
4.1.2 Finansal Okuryazarlık Temel Bilgi Testi Öntest Bulguları .....	166
4.1.2.1 Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular.....	166
4.1.2.2 Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular.....	167
4.1.3 Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği Bulguları.....	171
4.1.3.1 Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Finansal Okuryazarlık Tutum Öntest Bulguları .....	171
4.1.3.2 Deney ve Kontrol Gruplarının Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular .....	172
4.1.4 Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği Bulguları .....	176

4.1.4.1 Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği Öntest Bulguları .....	176
4.1.4.2 Deney ve Kontrol Gruplarının Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular .....	177
4.1.5 Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Bulguları .....	181
4.1.5.1 Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest Bulguları .....	181
4.1.5.2 Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular .....	182
4.2 Nitel Verilerin Analizi .....	186
4.2.1 Uygulama Öncesi Sosyal Bilgiler İle İlgili Tutum ve Düşünceler .....	186
4.2.2 Uygulama Sonrası Sosyal Bilgilerle İle İlgili Tutum ve Düşünceler....	189
4.2.3 Uygulama Öncesi Finansal Okuryazarlık İle İlgili Tutum ve Düşünceler .....	193
4.2.4 Uygulama Sürecinin ve Finansal Okuryazarlığa Etkisinin Değerlendirilmesi .....	197
<b>5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>204</b>
5.1 Tartışma .....	204
5.1.1 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersine Etkisi	204
5.1.1.1 Beceri Temelli Akademik Başarı ve Ders Tutumlarına Etkisine İlişkin Tartışma .....	204
5.1.1.2 Finansal Okuryazarlık Becerilerine Etkisine İlişkin Tartışma .....	209
5.2 Sonuç .....	211
5.3 Öneriler .....	214
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>216</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>234</b>

## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*Sosyal Bilgiler Dersinde Finansal Okuryazarlık Becerisinin Kazandırılmasında Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinin Etkisi* başlıklı tez çalışmamın toplam **275** sayfalık kısmına ilişkin, 22/09/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **% 9** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

22/09/2022

Hasan Hüseyin TANYEL

Prof. Dr. Güngör KARAUĞUZ

## **BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ**

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

22/09/2022

Hasan Hüseyin TANYEL

## KISALTMALAR

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
BDDK	: Bankacılık Düzenleme Denetleme Kurumu
BT-ABT	: Beceri Temelli Akademik Başarı Testi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
Fed	: Federal Reserve
FLEC	: Financial Literacy and Education Commission
FOBÖ	: Finansal Okuryazarlık Bilgi Ölçeği
FODÖ	: Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği
FOTÖ	: Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği
FSA	: Financial Services Agency
INFE	: International Network on Financial Education (OECD)
MB	: Merkez Bankası
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NASBE	: National Association of State Boards of Education
NCREL	: North Central Regional Educational Laboratory
PACFL	: President's Advisory Council on Financial Literacy
PISA	: Programme for International Student Assessment (OECD)
SBDTÖ	: Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği
SPK	: Sermaye Piyasası Kurulu
TEB	: Türkiye Ekonomi Bankası

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Akademik Başarı Testi Belirtke Tablosu.....	129
Tablo 2 Beceri Temelli Akademik Başarı Testi Genel Analiz Ön Sonuçları ...	130
Tablo 3 Beceri Temelli Akademik Başarı Testinin Madde Analiz Ön Sonuçları .....	130
Tablo 4 Madde Ayırt Ediciliği İndeks Değer Ölçütleri .....	131
Tablo 5 Beceri Temelli Akademik Başarı Testi Genel Analiz Son Sonuçları..	132
Tablo 6 Beceri Temelli Akademik Başarı Testi Madde Analiz Son Sonuçları	132
Tablo 7 Finansal Okuryazarlık Bilgi Testi Genel Analiz Ön Sonuçları .....	136
Tablo 8 Finansal Okuryazarlık Bilgi Testi Madde Analiz Ön Sonuçları.....	137
Tablo 9 Finansal Okuryazarlık Bilgi Testi Genel Analiz Son Sonuçları .....	137
Tablo 10 Finansal Okuryazarlık Bilgi Testi Madde Analiz Son Sonuçları .....	138
Tablo 11 Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği KMO ve Bartlett's Test Sonuçları .....	142
Tablo 12 Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği Açıklanan Toplam Varyans Değerleri.....	144
Tablo 13 Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği Temel Bileşenler Matrisi.....	145
Tablo 14 Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği DFA Sonuçları...	146
Tablo 15 Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği Regresyon Katsayıları.....	147
Tablo 16 Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği Regresyon Katsayıları .....	148
Tablo 17 Finansal Okuryazarlık Güvenirlik İstatistik Sonuçları .....	149
Tablo 18 Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği Madde Analiz Sonuçları .....	150
Tablo 19 Araştırmada İzlenen Veri Toplama Süreci .....	152
Tablo 20 Ölçek Normallik Değerleri ve Kullanılan Analiz Türleri.....	158
Tablo 21 Deney ve Kontrol Grubu Beceri Temelli Akademik Başarı Testi Öntest Frekans Tablosu.....	161
Tablo 22 Deney ve Kontrol Grubu Beceri Temelli Akademik Başarı Testi Öntest Karşılaştırmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem T-Testi Bulguları .....	162
Tablo 23 Deney ve Kontrol Grubu Beceri Temelli Akademik Başarı Testi Sontest Betimsel Verilerine İlişkin Bulgular Tablosu .....	163

Tablo 24 Deney Grubu Beceri Temelli Akademik Başarı Testi Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin İlişkili Örneklem T-Testi Bulguları.....	163
Tablo 25 Kontrol Grubu Beceri Temelli Akademik Başarı Testi Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin İlişkili Örneklem T-Testi Bulguları.....	164
Tablo 26 Deney ve Kontrol Grubu Beceri Temelli Akademik Başarı Testi Öntest-Sontest Betimsel Veri Karşılaştırma Tablosu.....	165
Tablo 27 Deney ve Kontrol Grubu Beceri Temelli Akademik Başarı Testi Öntest-Sontest Fark Puan Dizileri İçin İlişkisiz Örneklem T-Testi Bulguları.....	165
Tablo 28 Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Temel Bilgi Testi Öntest Frekans Tablosu.....	166
Tablo 29 Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Temel Bilgi Testi Öntest Karşılaştırmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem T-Testi Bulguları.....	167
Tablo 30 Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Temel Bilgi Testi Sontest Betimsel Verilerine İlişkin Bulgular Tablosu.....	168
Tablo 31 Deney Grubu Finansal Okuryazarlık Temel Bilgi Testi Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin İlişkili Örneklem T-Testi Bulguları.....	168
Tablo 32 Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Temel Bilgi Testi Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin İlişkili Örneklem T-Testi Bulguları.....	169
Tablo 33 Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Temel Bilgi Testi Öntest-Sontest Betimsel Verileri.....	170
Tablo 34 Deney ve Kontrol Grubu Temel Finansal Okuryazarlık Bilgi Ölçeği Öntest-Sontest Fark Puan Dizileri İçin İlişkisiz Örneklem T-Testi Bulguları.....	170
Tablo 35 Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği Öntest Frekans ve Yüzde Tablosu.....	171
Tablo 36 Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği Öntest Karşılaştırmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem T-Testi Bulguları.....	172
Tablo 37 Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği Sontest Frekans ve Yüzde Tablosu.....	173
Tablo 38 Deney Grubu Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin İlişkili Örneklem T-Testi Bulguları.....	173
Tablo 39 Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin İlişkili Örneklem T-Testi Bulguları.....	174
Tablo 40 Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Betimsel Verileri.....	175

Tablo 41 Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Fark Puan Dizileri İçin İlişkisiz Örneklem T-Testi Bulgular .....	175
Tablo 42 Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği Öntest Frekans ve Yüzdeleri .....	176
Tablo 43 Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği Öntest Karşılaştırmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem T-Testi Bulguları .....	177
Tablo 44 Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği Öntest Frekans ve Yüzde Tablosu.....	177
Tablo 45 Deney Grubu Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin İlişkili Örneklem T-Testi Bulguları.....	178
Tablo 46 Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin İlişkili Örneklem T-Testi Bulguları.....	179
Tablo 47 Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Ölçeği Öntest-Sontest Betimsel Verileri.....	180
Tablo 48 Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği Öntest-Sontest Fark Puan Dizileri İçin İlişkisiz Örneklem T-Testi Bulgular .....	180
Tablo 49 Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Öntest Frekans ve Yüzdeleri .....	181
Tablo 50 Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Öntest Karşılaştırmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Bulguları.....	182
Tablo 51 Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Öntest Frekans ve Yüzdeleri .....	182
Tablo 52 Deney Grubu Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları.....	183
Tablo 53 Kontrol Grubu Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları.....	184
Tablo 54 Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Betimsel Verileri .....	185
Tablo 55 Deney ve Kontrol Grubu Öntest-Sontest Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Fark Puan Dizilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Bulguları...	185

## ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ

Şekil 1 Farklılaştırılmış Öğretim Modeli .....	96
Şekil 2 Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği Yamaç Çizgi Grafiği (Scree Plot) .....	143
Şekil 3 Tutum ve Davranış Ölçeği Path.....	147
Grafik 1 Uygulama Öncesi Sosyal Bilgiler Dersi ile İlgili Tutum ve Düşünceler .....	186
Grafik 2 Uygulamaya Yönelik Duygu ve Düşünceler .....	189
Grafik 3 Uygulama Öncesi Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranışları.....	194
Grafik 4 Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi ve Finansal Okuryazarlığa Etkisi .....	197

## ÖZET

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı  
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı  
Doktora Tezi

### SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE FİNANSAL OKURYAZARLIK BECERİSİNİN KAZANDIRILMASINDA FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİN ETKİSİ

Hasan Hüseyin TANYEL

Bu çalışmanın amacı; ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinin “üretim, dağıtım ve tüketim” öğrenme alanı öğretiminde “Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinin” öğrencilerin beceri temelli akademik başarısına, finansal okuryazarlık bilgi, tutum ve davranışlarına etkisini belirlemektir. Araştırmada, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı, karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Nicel araştırma safhasında; ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel desen, nitel boyutunda ise durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda; Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği (SBDTÖ) Beceri Temelli Akademik Başarı Testi (BT-ABT), Finansal Okuryazarlık Bilgi Ölçeği (FOBÖ), Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği (FOTÖ) ve Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği (FODÖ) kullanılmıştır. Nitel araştırma boyutunda ise; yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Seydişehir’de bir devlet okulunda eğitim gören 65 kişilik (N=65) dördüncü sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre; farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sosyal bilgiler dersine etkilerini incelediğimiz bölümünde, deney grubundaki öğrencilerin beceri temelli akademik başarılarında anlamlı farklılıklar gözlenirken kontrol grubunda akademik başarıda beceri temeline anlamlı bir artış gözlenmemiştir. Ayrıca uygulama deney grubunda sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarda da anlamlı farklılıklar oluşturmuştur. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının finansal okuryazarlık becerilerine etkilerini incelediğimiz bölümünde ise uygulama, deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası ölçümlerinde finansal okuryazarlık bilgi, tutum ve davranışlarda da anlamlı farklılıklar oluşturmuştur. Bunun yanısıra deney grubu ölçümleri ile kontrol grubu ölçümleri arasındaki kıyaslamalarda bilgi ve tutumlarda anlamlı farklılık oluşurken, davranış ölçümlerinde iki grup arasında anlamlı farklılık oluşmamıştır. Nitel bulgularda genel anlamda nicel verileri desteklemiş, uygulamaya karşı öğrenci tutumları olumlu olmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Finansal okuryazarlık, Sosyal Bilgiler, Finansal Tutum, Finansal Davranış, Finansal Bilgi, Farklılaştırılmış Öğretim.

## ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences  
Department of Turkish and Social Sciences Education  
Social Studies Education Program  
Doctoral Thesis

### THE EFFECTS OF DIVERSIFIED TEACHING ACTIVITIES WITHIN UPSKILLING FINANCIAL LITERACY IN SOCIAL STUDIES LESSON

Hasan Hüseyin TANYEL

The aim of this study is to determine the effect of “Differentiated Instruction Activities” on the skill-based academic success, financial literacy knowledge, attitudes and behaviors of the students in the "production, distribution and consumption" learning area teaching of the 4th grade primary school social studies course. In the research, parallel design, which is one of the mixed research methods, in which qualitative and quantitative research methods are used together, was used. In the quantitative research phase; Experimental design with pre-test and post-test control group was used, and case study method was used in the qualitative dimension. In the quantitative dimension of the research; Social Studies Lesson Attitude Scale (SSLA), Skill-Based Academic Achievement Test (SB-AAT), Financial Literacy Knowledge Scale (FLKS), Financial Literacy Attitude Scale (FLAS) and Financial Literacy Behavior Scale (FLBS) were used. In the qualitative research dimension; semi-structured interview forms were used. The research was conducted with 65 fourth grade students (N=65) studying at a public school in Seydişehir in the 2020-2021 academic year. According to the research findings; in the part where we examined the effects of the differentiated instruction approach on the social studies course, significant differences were observed in the skill-based academic achievement of the students in the experimental group, while there was no significant increase in the academic achievement on the basis of skill in the control group. In addition, the application created significant differences in the attitudes towards the social studies course in the experimental group. In the part where we examined the effects of the differentiated instruction approach on financial literacy skills, the application created significant differences in financial literacy knowledge, attitudes and behaviors in the pre- and post-application measurements of the experimental group. In addition, there was a significant difference in knowledge and attitudes in the comparisons between the measurements of the experimental group and the measurements of the control group, while there was no significant difference between the two groups in behavioral measurements. Qualitative findings generally supported the quantitative data, and student attitudes towards the practice were positive.

**Keywords:** Financial Literacy, Social Studies, Financial Attitudes, Financial Behaviors Financial Knowledge, Differentiated Instruction.

# BÖLÜM 1

## 1 GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, alt problemleri, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

### 1.1 Problem Durumu

Eğitimde finansal okuryazar bireyler yetiştirme ihtiyacı günümüz ekonomik dünyasının karmaşıklığı ve yaşanan küresel krizlerle giderek artmaktadır. Artık günümüz insanının, günlük hayatta çözmesi gereken daha çok ekonomik problemi ve seçim yapması gereken daha çok ürün ve yatırım aracı vardır. Ekonomik problemler hem bireylerin ekonomik refahı ve mutluluğu için hem de devletlerin ekonomik ve sosyal yapısı için daha yıkıcı sonuçlar üretmektedir. Dünya ekonomisinde yaşanan her çalkantı ilgili olsun ya da olmasın diğer devletleri ve nihayetinde halkları derinden etkilemektedir. Artan hane halkı borçları, iflaslar, ödemeyen kredi ve borçlar sadece bireyleri değil tüm toplumsal yapıları da etkilemektedir.

Toplumlar ve bireyler çeşitli dönemlerde ekonomik sorunlarla karşı karşıya olduğu için ekonomi önemli bir disiplin olarak var olmaya geçmişten günümüze devam etmekte (S. Buckles, 1987) ve toplumlardaki her yaştan bireyi etkilemektedir. Bireyler günümüzün zorlu finansal ortamında, karmaşık finansal kararlarla genç yaşlardan itibaren yüzleşmek zorundadır ve yaşamın erken dönemlerinde yapılan mali hataların gelecekteki maliyetleri yüksek olabilir (Lusardi, Mitchell ve Curto, 2010a). Finansal okuryazarlık düşüklüğü; mali hataları yapma, finansal piyasalara girmeme ve ekonomik şoklarla başa çıkamama olasılığını artırmaktadır (Hung, Parker ve Yoong, 2009).

Finansal okuryazarlık konusu, özellikle son yıllarda devletler, politikacılar, bankalar, ekonomistler ve eğitimciler gibi birçok farklı grup tarafından sıkça gündeme getirilmektedir. Günden güne karmaşıklaşan finans dünyası ile karşı karşıya olan genç neslin finansal bilgi düzeylerinin yetersiz olması finansal okuryazarlık konusunda yetkililerin endişelerinin artmasına neden olmaktadır. Finansal bilgi düzeyinin düşük olması bireyleri finansal kararlar alırken zorlamaktadır (Kılıç, Ata ve Seyrek, 2015).

Küreselleşme ile etki alanı genişleyen mali krizler ve teknolojik gelişmeler sonucunda artan finansal ürün çeşitliliği finansal okuryazarlık kavramını üzerinde önemle

durulması gereken bir konu haline getirmiştir (Alkaya ve Yağlı, 2015). Finansal eğitime artan ilgi, finansal ürünlerin karmaşıklığının artması ve bireylerin kendi finansal güvenlikleri için artan sorumluluklarından kaynaklanmaktadır (Hilgert, Hogarth ve Beverly, 2003). Finansal okuryazarlık ve hanehalkı davranışı arasındaki ilişki önemlidir çünkü bireylerden finansal refahları ve emekliliğe hazırlıkları için sorumluluk almaları giderek daha fazla istenmektedir (M. C. J. van Rooij, Lusardi ve Alessie, 2012).

O nedenle finansal okuryazarlık, sadece aileler ve ekonomistler için değil herkes için her zamankinden daha önemli hale gelmiştir (Cude ve diğerleri, 2006). İnsanlar, büyük küçük fark etmeksizin neredeyse her gün finansal davranışlarda bulunurlar ve bu davranışlar onların finansal durum ve refahlarını etkiler (Dew ve Xiao, 2011). Ayrıca toplumsal yaşamda, bireylerin günlük yaşamından tutunda emeklilik yaşamına kadar hayatın her döneminde etkileyen bir beceridir. Onun içindir ki bireylerin finansal durumlarını yönetebilmeleri önemli bir gerekliliktir (Bayram, 2014). Çünkü yaşamın her aşamasında alınması gereken finansal kararlar, bireylerin hayatını birçok yönden etkilediği için hayatın her aşamasında finansal eğitim önem taşımaktadır. Bireyler finansal eğitimleri ve edindikleri bilgi ve beceriler sayesinde gelecekteki finansal kararları ile ilgili daha iyi seçimler yapabilir kendilerini finansal açıdan risklere karşı daha iyi koruyabilir (Contuk, 2018). İnsanların yatırım yapmak, finansal varlıklarını ve emeklilik varlıklarını korumak gibi gerekliliklerden daha fazla sorumlu olmaları sebebiyle artık dünden daha fazla önem taşımaktadır (Lusardi ve Mitchell, 2011). Özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde meydana gelen; sosyal ve ekonomik değişimler, farklı sigorta sistemlerinin ortaya çıkması, bireysel emeklilik sistemleri, kentleşme ve geleneksel yaşamın değişimi gibi sosyal olgular, bireylerin gelirleri ve risk yönetimlerinde daha sorumlu olmalarına neden olmuştur (Özdemir, Temizel, Sönmez ve Er, 2015). Her geçen gün artan sorumluluk bireylerin finansal okuryazarlık becerilerine duyduğu gereksinimi artırmaktadır

Giderek artan sayıda finansal kararın sorumluluğu üstlenilmesi, finansal seçimlerin daha karmaşık hale gelmesi riskleri daha da artmaktadır (Hung ve diğerleri, 2009). Finansal okuryazarlık, bireylerin finansal fırsatların ve risklerin daha fazla farkına varmaları, finansal piyasalar, kavramlar ve ürünler hakkındaki bilgilerini geliştirmeleri ve aralarında istikrarlı bir dengenin nasıl oluşturulacağı ve sürdürüleceği konusunda

bilinçli kararlar vermelerinde becerilerini ve güvenlerini geliştirmelerine yardımcı olur (Pillai, Carlo ve D'souza, 2010).

Finansal okuryazarlık becerisi, eğitimin hem toplumsal düzeyde hem bireysel düzeyde işlevini yerine getirebilmesi için önemli bir yeterlidir (Güvenç, 2017). Ayrıca bireylerin risklerden korunmasına ve rasyonel kararlar almalarına yardımcı olacak (Şantaş ve Demirgil, 2005), bireylerin ve ailelerin birikim miktarını ve çeşidini artıracaktır (Yoshino, Morgan ve Wignaraja, 2015).

Finansal okuryazarlık programları ve eğitimleri, finansal okuryazarlığın artmasında etkili olacak, bireylerin finansal araç ve uygulamalardan etkin bir biçimde yararlanmasını, bireylerin finansal piyasalara katılımının artırılmasını ve finansal risklerden kaçınarak doğru kararlar vermesini sağlayacaktır (Bayram, 2014).

Finansal okuryazarlık eğitimi, gelecek nesiller için finansal yeteneklerin geliştirilmesi için önemli bir araçtır. Parayı ve paranın kullanımı öğretmek, çocuklarımızın gelecekte üzerinde önemli bir etkisi olduğu için, hem günlük yaşantılarında hem de okulda parayı nasıl kullanmaları gerektiği öğretilmelidir. Başarılı olmak isteyen her bireyin günümüz dünyasında bu beceriye hayli ihtiyacı vardır. Ayrıca ülke ekonomisi içinde bireylerin finansal okuryazarlık seviyeleri olumlu bir etki yapacak ve uzun vadeli durgunlukların da ekonomik etkilerini azaltacaktır (Altaf, 2014).

Ekonomi hayatında uygun finansal kararlar alamayan ve doğru finansal davranışlar sergileyemeyen bireyler günlük hayatlarında da sorunlarla karşılaşır (M. Yıldırım, Bayram, Oğuz ve Günay, 2017). Bireyler ancak finansal okuryazarlık becerileri ve kapasiteleri ile gelecekte herhangi bir krizin etkilerinden daha kolay korunabileceklerdir. Ayrıca sağlam becerileri ve güvenleri ile birlikte daha iyi kararlar alacaklar finansal refahı yakalayabileceklerdir. (Visano ve Ek-Udofia, 2017)

Finansal okuryazarlık becerileri, günümüzün dalgalı ve karmaşık ekonomik seyrinde özellikle kriz zamanlarında, bireylerin doğru tüketim ve yatırım kararları alabilmelerinde önemli rol oynar (Chung ve Park, 2014; Coşkun, 2016; Mbekomize ve Mapharing, 2015). Doğru yatırım fonu seçme, servet biriktirme ve doğru yönetme, emeklilik planlaması yapma gibi konularda sorun yaşama ihtimalleri finansal okuryazar olan bireylere göre daha olasıdır (Lusardi, Mitchell ve Curto, 2010b).

Düşük bilgi düzeyi, bilinçli kararlar verme yeteneklerini sınırlayacaktır. Kişisel finansı yönetme yeteneği günümüz dünyasında giderek daha önemli hale gelmiştir. İnsanlar emeklilikleri ve çocukların eğitimi için uzun vadeli yatırımlar planlamalıdır. Ayrıca, kısa süreli tasarruflar ve tatil için borçlanma, bir ev için peşinat, araba kredisi ve diğer büyük bilet kalemlerine karar vermelidirler. Ayrıca, kendi sağlık ve hayat sigortası ihtiyaçlarını da yönetmelidirler (Chen ve Volpe, 1998).

Az ya da çok olsun parası olan her birey alabileceği şeyler için büyük ya da küçük kararlar alır. Burada önemli olan bireyin aldığı kararların bilinçli olması: bireye, topluma ve ekonomik hayata yarar sağlamasıdır. Ayrıca bireysel tasarrufların artırılması ve finansal risklerin yönetiminin iyi yapılabilmesi ekonomilerin gelişimi için de gerekmektedir. Bunun içindir ki, finansal bilgi düzeyinin artırılması gerekmektedir. Finansal bilgilerin yanı sıra, tüketim alışkanlıkları, yaşam tecrübeleri ve bireylerin eğitim durumu gibi faktörler bireylerin verecekleri finansal kararlar üzerinde etkili olmaktadır. Finansal ürün ve hizmetlerin çok çeşitli olduğu günümüz dünyasında bireylerin finans algılarının ve düzeylerinin belirlenmesi önem arz etmektedir (Coşkun, 2016).

Finansal okuryazarlık eğitiminin etkililiği ile ilgili yapılan araştırmalarda; bazı araştırmacılar eğitimin etkili olmadığı sonucuna ulaşırken, bazı araştırmalarda olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır (Walstad ve Macdonald, 2010). Literatürde, finansal okuryazarlık eğitiminin davranış üzerindeki etkileri hala tartışılan bir konudur (Collins ve Rourke, 2012). Bu nedenle finansal okuryazarlık eğitiminin etkililiğine dair daha çok kanıt ve araştırmaya ihtiyaç vardır.

Çocuklarla yapılan araştırmalarda da durum yetişkinlerden çok farklı değildir. Deneyimsel yöntemlerin, küçük çocukların öğrenmesinde işe yaradığına dair kanıtlar olsa da finansal okuryazarlık eğitiminin etkililiğinin istenilen düzeyde arttığı ve çocukların mali yeteneklerinin geliştiği sonuçlarına ulaşmak için elimizde henüz yeterli kanıtlar yoktur (Sherraden, Johnson, Guo ve Elliott, 2011).

Robb ve Woodyard (2011)'a göre yüksek finansal güven, bilgi ve finansal tatminin olumlu finansal davranışlarla ilişkili olduğu gözlenirse de bunun nedenleri bilinmemektedir. Bilginin, olumlu finansal davranış geliştirdiğine dair kanıtlar olsa da, bu etkinin büyüklüğü ve hangi bilgi türlerinin gelişiminde etkili olduğuna dair sorular var olmaya devam etmektedir.

Yine Robb ve Woodyard (2011)'a göre finansal bilgi ve davranış arasındaki ilişkinin nedensel boyutlarının yeterince açıklanamamış olması literatürdeki en büyük boşluğu oluşturmaktadır ve bu nedenle, araştırmacılar için öncelikli görülmesi gereken bir konudur. Mevcut bulgular finansal bilgi seviyesinin finansal davranış üzerinde hiçbir etkisi olmadığı tezini desteklememektedir. Günümüz araştırmacıları için en büyük engellerden birisi veri eksikliğidir. Finansal okuryazarlık ile ilgili nedensellik araştırmalarında hükümetlerin veya büyük finansman kaynaklarının geniş desteği gereklidir. Zaman içerisinde ayrıntılı nitel ve nicel veriler toplayan programlara vurgu yapılmalıdır. Son dönemlerde finansal okuryazarlığa ilgi çok olmasına rağmen bu konuyu iyileştirmeye yönelik yeterli enerji mevcut değildir.

Bazı çalışmalar finansal eğitim ile finansal bilgi arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösterse de hiç bir çalışma finansal eğitimin, finansal okuryazarlık yoluyla hane halkı refahına yol açarak finansal davranışların iyileşmesine de katkı sağladığı teorisini doğrulamamaktadır (Gale ve Levine, 2011; Hathaway ve Khatiwada, 2008; Willis, 2009, 2012). Hatta bazı çalışmalar finansal eğitimin davranışlar ve sonuçları üzerinde herhangi olumlu bir etkisinin olmadığı gibi küçük bir olumsuz etkiden bile söz etmektedir. Davranışları değiştirmek son derece zordur ve başarısızlıkla sonuçlanabilecek bir girişim örneğidir ancak bunun örneği sadece finansal eğitim değildir. Örneğin sürücü eğitimi verilen lise öğrencileri için kazaları azaltmaz hatta genç sürücülerini daha genç yaşlarda teşvik edici bir rol oynar ve kazaların artmasına neden olur (Willis, 2012). Mandell ve Klein (2009)'da benzer şekilde finansal okuryazarlık finansal davranışı olumlu etkiliyor gibi görünse de çeşitli finansal eğitim biçimlerini davranış üzerindeki etkisi net değildir düşüncesini savunmaktadır.

Finansal okuryazarlık eğitiminin, bireylerin tasarruf davranışlarına olan etkisine ve hangi tür eğitim programlarının daha etkili olduğuna olan ilgi artmaktadır. Finansal okuryazarlık eğitiminin tasarruf gibi finansal davranışlar üzerindeki etkisine kanıtlar karışıktır. Hatta çalışmalar finansal eğitimi tasarruf üzerinde önemli etkilerinin olduğunu gösterse bile genellikle bu etkinin altında yatan sebepler hakkında çok fazla bilgiye sahip değiliz (M. C. J. van Rooij ve diğerleri, 2012).

Bu çalışmada, farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin sosyal bilgiler dersi "üretim, dağıtım ve tüketim" öğrenme alanındaki beceri temelli akademik başarısına ve derse karşı tutumlarına etkisinin yanısıra finansal okuryazarlık becerilerinin

kazandırılması üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Bu nedenle finansal okuryazarlık öğretiminde, literatürde ulaşılan farklı sonuçlara katkı sunacağı düşünülmektedir. Finansal okuryazarlık eğitimine katkı sağlayacağını düşündüğümüz öğretim yaklaşımı farklılaştırılmış öğretim ise, öğrencilerin farklı ilgi ve özelliklerini tanıma; farklı becerilere sahip öğrenciler için uygun öğrenme ve öğretim yaklaşımlarını kullanma; her öğrencinin bireysel başarılarını ve öğrenmelerini en üst düzeye çıkaracak etkinlikler planlama olarak tanımlanabilir. Öğrenme süreçlerinin ve ortamlarının öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olacak şekilde gereksinimleri, ilgileri ve hazır bulunuşluklarına göre tasarlanmasıdır. Hiçbir öğrenci bir diğeriyle aynı özelliklere sahip değildir anlayışına sahip olan bu teknikte; her birinin eğitim ortamına gelirken beraberinde getirdiği önbilgi, ilgi, öğrenme öncelikleri, tercihleri ve stilleri aynı değildir. Sosyo-ekonomik ve gelişim özellikleri farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle farklı özelliklere sahip öğrencilerin kendilerine sunulan tek tip öğretimden aynı düzeyde yararlanmalarını beklemek gerçekçi değildir (S. O. Gül, 2014). Bu yaklaşımla her çocukluğun eğitime katıldığı, seviyesine, ilgisine, öğrenme stiline, öğrenme hızına vb. uygun tasarlanacak bir eğitimin finansal okuryazarlık eğitimindeki başarıyı artıracığı düşünülmektedir.

Dünyayı daha kolay anlamak, finansal risklerden kaçınmanın yanısıra finansal fırsatları yakalayabilmek, finansal refahı yakalayarak yaşam kalitesini artırmak, bireysel ekonomi ve ülke ekonomilerinin gelişimine katkı sunabilmek, doğru tüketim ve yatırım alışkanlığı kazanabilmek, toplumsal mutluluğun ve refahın gelişmesi vb. için finansal okuryazarlık becerilerini gelecek nesillere kazandırılması elzem olmuştur.

Bahsedilen sebeplerden dolayı bireylerin finansal okuryazarlık eğitimi ciddiyetle ele alınması gereken bir konu olarak politika yapıcıların, eğitim kurumlarının ve ailelerin karşısına çıkmaktadır. Bu konuda çalışmalar artsa da finansal okuryazarlığın tanımı, kapsamı, öğretim metotları, hatta eğitimin gerekliliği gibi birçok konudaki sorular ve tartışmalar hala cevap beklemektedir. Bu nedenle çalışmamız bu sorulara cevap araması bakımından önemlidir. Bu sorulara cevap aramak için araştırmamızın problemini aşağıdaki gibi ifade edebiliriz

**Problem Cümlesi:** 4 sınıf “Üretim Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı öğretiminde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı etkinlikleri kullanımı öğrenci beceri temelli akademik başarısını, derse karşı tutumlarını ve finansal okuryazarlık becerilerini (bilgi-tutum-davranış) artırır mı?

Bu problem durumu çerçevesinde aşağıdaki araştırmanın amacı ve alt amaçları araştırılmıştır.

## **1.2 Araştırmanın Amacı**

2018 yılından itibaren geçerli olan sosyal bilgiler müfredatında finansal okuryazarlık sosyal bilgiler dersinde “Üretim, Tüketim ve Dağıtım” öğrenme alanı ile kazandırılması amaçlanan bir beceri olarak yerini almıştır (MEB, 2018).

Bu çalışmanın amacı; İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “Üretim Tüketim ve Dağıtım” öğrenme alanı öğretiminde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin beceri temelli akademik başarısına, derse karşı tutumlarına, finansal okuryazarlık bilgi, tutum ve davranışlarına etkisini belirlemektir.

Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 4. Sınıflarda Sosyal Bilgiler dersinde “Üretim, Tüketim ve Dağıtım” adlı ünitenin öğretiminde farklılaştırılmış öğretim tekniklerinin öğrencilerin beceri temelli akademik başarılarına ve sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarına etkisi var mıdır?
  - a) Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim metotlarının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, beceri temelli akademik başarı test puanları arasında (ön test-son test) anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - b) Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, sosyal bilgiler dersine karşı tutum ölçeği puanları arasında (ön test-son test) anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. 4. Sınıflarda Sosyal Bilgiler dersinde “Üretim, Tüketim ve Dağıtım” adlı ünitenin öğretiminde farklılaştırılmış öğretim tekniklerinin öğrencilerin finansal okuryazarlık bilgi, tutum ve davranışlarına etkisi nasıldır?
  - a) Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim metotlarının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, finansal

okuryazarlık bilgi puanları (ön test-son test) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

b) Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, finansal okuryazarlık tutum puanları (ön test-son test) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

c) Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, finansal okuryazarlık davranış puanları (ön test-son test) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3) Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin görüşleri nelerdir?

### 1.3 Araştırmanın Önemi

Finansal okuryazarlığı teşvik etmenin zor ve maliyetli bir iş olmasının yanı sıra ne zaman ve nasıl en verimli şekilde verileceğinin belirlenmesi için de daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Finansal bilgiyi kullanabilmek için etkili programlar hedeflemek acildir. Bununla birlikte, tüketiciler modern dünyanın finansal karmaşıklıklarında gezinmek için daha iyi bir iş yapacaklarsa finansal bilginin artırılması gerektiği açıktır (Lusardi ve Mitchell, 2011).

Yeterli ve uygun bir mali eğitim olmadan çocuklarımız finansal piyasalarda çok savunmasız kalabilir. Yetersiz finansal davranışlar, gecikmiş finansal sorumluluklara sebebiyet verebilir. Hem ebeveynler hem de eğitimciler, çocuklara uygun ve etkili bir finansal eğitim vermede daha agresif rol oynamalıdır. Çocuklar daha küçük yaşlardan itibaren içinde buldukları çevreden büyük ölçüde etkilenirler ve gözlemlerini modelleyerek davranışlarını şekillendirirler ve çevreden elde ettikleri bu bilgileri işlerler. Birçok uzmanın tavsiye ve teknikleri, gelişim teorilerinin uygulamalarıyla, çocuklara parayı öğretmenin yollarını göstermiştir (Martin ve Oliva, 2001).

Araştırmalar çocukların finansal okuryazarlık programları yoluyla öğrenme potansiyeli olduğunu göstermektedir. Buna rağmen az sayıda araştırma finansal okuryazarlık içerik bilgisi, pratik uygulamalar ve öğretim uygulamaları açısından ilkökul çocuklarının ve öğretmenlerinin eğitimine yer vermektedir (Henning ve Lucey, 2017).

Uluslararası düzeyde finansal okuryazarlığın öneminin herkes tarafından kabul edilmesi, uluslararası finansal okuryazarlık araştırmalarından gençlerin ve yetişkinlerin yeterli sonuçlar alamaması ve finansal okuryazarlık ile matematiksel düşünmenin pozitif uyumu göz önüne alındığında, finansal okuryazarlığı neden ve nasıl öğretilmesi gerektiğini anlama ihtiyacının önemi daha net ortaya çıkmaktadır. Finansal okuryazarlık eğitime yönelik pedagojik uygulama araştırmaları çok sınırlıdır (Connolly ve Cynthia, 2015).

İlkokul düzeyinde finansal araştırmaları azdır ve bunun bir nedeni değerlendirme materyallerinin az olmasıdır. Bu dönem için değerlendirme aracı olarak en çok kullanılanlardan biri Walstad ve Robson (1990)'un geliştirdiği “Temel Ekonomi Testi”dir. Ancak bu testte 5 ve 6 sınıfları ölçen sorular vardır (Hawthorne, Rodgers ve Wheeler, 2003).

Küçük çocuklara uygun test geliştirmek zordur. Çünkü geleneksel sınavlar sıralı okuma becerisine sahip ilkokul öğrencileri için uygun olmayabilir. Bir diğer konu bu yaş grubunun olgunluğu ve dikkat süresidir. Dezavantajları ve kısıtlamalara rağmen yeni değerlendirme araçları geliştirmek ve bu araçların kullanılarak birincil düzeyde test yapmak için tartışmalar devam etmektedir (Hawthorne ve diğerleri, 2003).

İlkokul seviyesinde finansal eğitim ve öğretimi inceleyen birçok araştırma ilkokul öğrencilerinin çeşitli kavramları tam olarak anlayabildikleri göstermektedir. Öğretmenlerin de ekonomik içerikli bir literatür okuma eğitimiyle ekonominin temel ilkelerini anlayabileceklerini biliyoruz (Hawthorne ve diğerleri, 2003).

İlkokul öğrencileri, madeni paraların büyüklüğüne bakarak onların büyüklükleri ile orantılı değerli olduklarını düşünürler. Bu sonuç ekonomik teoriden ziyade madeni para büyüklüğü ile açıklanabilir. Ayrıca ilkokul öğrencileri diğer işler yapmak için insanların ihtiyaç duyduğu becerileri belirlemede sorun yaşamazlar. Diğer meslek türlerine aşınadırlar ve iş kavramını anlayabilirler (Hawthorne ve diğerleri, 2003).

Kısacası finans, toplumdaki küçük büyük herkesi içine alan ve etkileyen bir alandır, çocuklarımıza küçük yaşlardan itibaren kazandırılması aciliyet teşkil eden bir beceridir. Geç kalınan finans eğitimi bireysel ve toplumsal yıkımlara neden olabilir, psikolojik, sosyal ve ailevi sorunları beraberinde getirebilir. Onun içindir ki küçük yaşlardan itibaren finansal eğitime başlanmalıdır.

İlkokul öğrencileri için geliştirilmiş ölçme araçları yoktur ve nispeten geliştirilmesi zordur. Bunun yanında uygulamalı araştırma sayısı da hem ülkemizde hem de dünya genelinde çok azdır. Bu araçlar finansal eğitimin geliştirilmesine, geri dönütlerle aksayan yönlerin tespiti ve düzeltilmesine, ülke içi ve ülkeler arası karşılaştırmaların yapılmasına ve müfredatları iyileştirilerek iyi bir finansal okuryazarlık eğitimi kalitesine ulaşılmasına olanak sağlar. Literatür incelendiğinde, finansal okuryazarlık öğretimi konusunda ilkokul düzeyi ölçme araçları eksikliği kadar deneysel çalışma eksikliği de mevcuttur. Kısacası finansal okuryazarlık becerisinin küçük yaşlardan itibaren nasıl öğretilbileceğine dair kanıtlara ihtiyaç vardır. Bu çalışma, finansal okuryazarlık ölçme araçları eksikliği ve deneysel öğretim yöntemleri konusundaki boşlukları doldurmaya katkı sağlayacaktır. Bu çalışma ile hem 4-8. sınıf “Finansal Okuryazarlık Ölçekleri (Bilgi-Tutum ve Davranış)” geliştirilmiş, hem de deneysel bir çalışma ile “Farklılaştırılmış Öğretim Teknikleri”nin finansal okuryazarlık eğitimindeki etkililiği sınanmıştır.

#### **1.4 Varsayımlar**

- Bu araştırmaya katılan katılımcıların tutum ve davranış anketlerine içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

- Bu araştırmaya katılan katılımcıların görüşmelerde sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

#### **1.5 Sınırlılıklar**

- Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı ve Seydişehir’de bir devlet ilkokulu 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

- Bu araştırma 2018 Sosyal Bilgiler Ders Programı “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanının konu ve kazanımları ile sınırlıdır.

#### **1.6 Tanımlar**

✓ **Sosyal Bilgiler:** Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlere ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve

fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilkokul dersidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005).

✓ **Finansal Okuryazarlık:** Bireyin finansı anlayabilme yetisidir. Başka bir ifadeyle, bireyin daha doğru finansal kararlar alması için sahip olması gereken finansal bilgi ve yeteneklerdir (Yardımcıoğlu ve Yörük, 2016; 181).

✓ **Farklılaştırılmış Öğretim:** Bu araştırmada farklılaştırılmış öğretim, içerik, süreç ve ürünün, öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve öğrenme profillerine göre düzenlenmesi amacıyla öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirmeyi kapsayan öğretim olarak ele alınmıştır.



## BÖLÜM 2

### 2 ALAN YAZIN

Bu bölümde “Finansal Okuryazarlık ve Finansal Okuryazarlık Eğitimi” ile “Farklılaştırılmış Öğretim Teknikleri” ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

#### 2.1 Finansal Okuryazarlıkla İlgili Alanyazın

Bu başlık altında Finansal okuryazarlık ile ilgili kuramsal bilgiler ve araştırmalara yer verilmiştir. Finansal Okuryazarlığın tanımı, önemi, finansal okuryazarlığı etkileyen unsurlar, ülkemizde ve dünyadaki durum ve bu becerinin artırılmasının yol ve yöntemleri detaylı olarak açıklanmıştır. Son olarak da finansal okuryazarlığın ölçülmesi ve literatürdeki ilgili araştırmalardan bahsedilmiştir.

##### 2.1.1 Finansal Okuryazarlık Nedir?

Literatürde, finansal okuryazarlık kavramının kurumlar ve araştırmacılar tarafından farklı farklı tanımlarının yapıldığı görülmekte ancak üzerinde uzlaşılan bir tanımı bulunmamaktadır. Yapılan tanımların bazıları ise şu şekildedir:

OECD (2018) finansal okuryazarlığı; “sağlam finansal kararlar almak ve nihayetinde bireysel finansal refahı elde etmek için gerekli olan farkındalık, bilgi, beceri, tutum ve davranışın birleşimi” olarak tanımlamıştır.

Jump\$tart Coalition (2017) K-12 standartlarını ortaya koyduğu kitabında ise finansal okuryazarlığı; “kişinin finansal kaynaklarını bir ömür boyu finansal güvenlik için etkin bir şekilde yönetmesi için bilgi ve becerileri kullanma yeteneği” olarak tanımlamıştır.

Adult Financial Literacy In Australia (2011) adlı raporda “Finansal okuryazarlık, bilinçli kararlar verme ve paranın kullanımı ve yönetimi ile ilgili etkili kararlar alma yeteneği” olarak tanımlanmıştır.

Ulusal Eğitim Araştırmaları Vakfı finansal okuryazarlığı; “bireylerin bilgiye dayalı olarak para yönetimi konusunda etkili kararlar verebilme becerisi” olarak tanımlamıştır (Ferreira, DePaolo ve Gallatin, 2011).

Hung ve diğlerleri (2009) PACFL'in finansal okuryazarlık tanımını daha kabul edilebilir bularak; "bireylerin hayatları boyunca finansal refah içinde yaşamalarını sağlayacak finansal kaynakları etkin bir şekilde yönetmek için bilgi ve becerileri kullanma becerisi" tanımını kabul etmiştir.

Bu tanım bilgi ve becerilerin finansal refaha ulaşmak için kullanma yeteneğini dayanmaktadır ve davranışsal yönü dikkat çekmektedir. Finansal bilgi, beceri ve davranışların birbirleriyle olan ilişkisinin finansal okuryazarlığın kavramsallaştırılmasında ele alınması gerekir (Hung ve diğlerleri, 2009).

Hung ve diğlerleri (2009) finansal okuryazarlık tanımının temelini finansal bilgi oluşturduğunu belirtmiştir. Finansal bilgi algılanan finansal bilgiye ve bilgiye bağlı finansal becerilere yansıtılır. Gerçek finansal davranış ise bilgi, algılanan bilgi ve becerilere bağlıdır. Bunun sonucunda, davranış yoluyla kazanılan tecrübe, gerçek ve algılanan finansal bilgiye geri dönmektedir. Ancak bireyleri etkileyen iç ve dış faktörlerin etkisiyle bu ilişki muhtemelen mükemmel değildir (Hung ve diğlerleri, 2009).

Ergün ve diğlerleri (2014) ise "bireylerin sahip olduğu kaynaklarını doğru değerlendirip bütçelerinin yönetebilme becerisine sahip olması" olarak tanımlamıştır.

Şahin ve Barış (2017) bireylerin edindikleri bilgilerle bütçelerini etkili ve bilinçli yönetebilmelerini bunun sonucunda da finansal refaha ulaşabilmelerini sağlayan bir kavram olarak karşımıza çıktığını belirtmektedir. Şahin ve Barış (2017)'a göre finansal okuryazarlık; finansal bilgi edinme, edindiği bilgiyi kullanabilme yeteneği, karar verme süreçlerinde seçenekleri değerlendirerek doğru kararlar alabilme ve bunun sonucunda da finansal refahı artırma olarak nitelendirilebilecek çok boyutlu bir kavramdır.

Altaf (2014) finansal okuryazarlığı bireyin para kullanımı ve yönetimi ile ilgili etkili kararlar alma becerisi olarak nitelendirmiştir.

Alkaya ve Yağlı (2015) finansal okuryazarlığı; insanların finansal bilgileriyle finansal durumlarını yönetme becerisi olarak tanımlamıştır.

Şantaş ve Demirgil (2005) finansal okuryazarlığı, finansal gelişmeleri ve etkilerini yorumlayabilme becerisi olarak tanımlamıştır.

Chung ve Park (2014) güncel araştırmaların finansal okuryazarlığı “bireylerin yaşamları boyunca finansal refahlarını sağlayabilmek için kaynaklarını etkili yönetmek için sahip oldukları bilgi ve becerilerini kullanma yeteneği” olarak tanımladığını söylemiştir.

Kaderli, Gümüş ve Danışman (2016) finansal okuryazarlığı kısaca, farklı demografik özellikteki bireylere ait bütçelerde gelir-gider dengesindeki tutarlılığı sağlayan, tüketim ile tasarruf dengesini kabul edilebilir seviyede tutarak yaşam kalitesini, refah düzeyini yükselten yetenek olarak değerlendirmiştir”.

Görüldüğü gibi finansal okuryazarlığın üzerinde anlaşılmış ve kabul görmüş bir tanımını bulunmamaktadır. Bu bir sorun gibi görünmese de finansal okuryazarlık araştırmalarının sonuçları, eğitim içeriğinin neler olması gerektiği, finansal okuryazarlığın ölçülmesi ve hatta eğitimin gerekliliği gibi bir konuda bile ayrılıkların oluşmasına neden olmuştur. Kimi araştırmacı borsa, tahvil, bono, kredi vb. konularda bilgi sahibi olmayı finansal okuryazarlık göstergesi olarak görürken, kimi araştırmacılar farklı finansal enstrümanlar hakkında bilgi sahibi olmayı finansal okuryazarlık göstergesi olarak görmekte ve bu konuları ölçerek değerlendirmeler yapmaktadır. Kısacası araştırmacıların önceledikleri konular bireysel anlayış çerçevesinde araştırmacıdan araştırmacıya değişmektedir.

Finansal okuryazarlığın temelinde “gelir yönetim becerisi” yatmaktadır. Literatür çerçevesinde finansal okuryazarlığı tanımlarsak; finansal okuryazarlık, bireyin gelirlerini finansal refaha ulaşabilmek için etkili ve doğru kullanma becerisidir. Bu tanım çerçevesinde eğitim içerikleri, ölçme araçları vb. finansal araçlardan ziyade bireyin gelirini yönetim becerisi üzerine kurgulanmalıdır.

### **2.1.2 Finansal Okuryazarlığın Önemi**

Her toplum ekonomik kıtlık sorunuyla karşı karşıya olduğu için ekonomi önemli bir disiplin olarak var olmaya her dönem devam etmektedir (S. Buckles, 1987). Literatüre bakıldığında finansal okuryazarlığın önemini vurgulayan üç eğilim göze çarpmaktadır. Bunlardan; birincisi finansal piyasalar sürekli gelişmekte ve karmaşıklaşmakta, ikincisi bireyler giderek daha fazla sorumluluk üstlenmekte ve üçüncüsü zayıf finansal kararları maliyetleri çok ağır olmaktadır (Martinez, 2016).

20. yüzyılın ilk yarısında ticaret hacmi azdı ve finansal kararlar nispeten daha kolay alınabiliyordu. Sanayi inkılabı ile birlikte artan mal arzı ve çeşitliliği ile dünya ticaretinin de büyüklüğü giderek arttı (Taft, Hosein, Mehrizi ve Roshan, 2013). Özellikle bilişim teknolojilerindeki gelişmeler finansal ürün ve hizmetlere ulaşımı hızlandırmış, bu da finansal enstrümanların çeşitlenmesine, işlemlerin hızlanmasına ve işlemlere ulaşımdaki kolaylık ve hızlarının artmasına paralel olarak işlem hacimlerinin artmasına neden olmuştur (Ünal, Düğür ve Söylemez, 2015). Finansal yatırım ürünlerinin çoğalması ile de finansal piyasalar bireyler için daha karmaşık hale geldi (Barmaki ve Şener, 2017; Contuk, 2018; Lusardi, 2009; Mandell ve Klein, 2007; Philippas ve Avdoulas, 2020). Yatırım araçlarının çoğalması ve erişimin kolaylaşması, bireylerin çok farklı finansal ürünlere yatırım yapmasının yanı sıra finansal ürünlere erişim sınırlar ötesine ulaşan bir mahiyet kazanmıştır (Hilgert ve Hogarth, 2002; Lusardi, 2009).

Hızlı gelişen teknoloji birçok alanda değişimi zorunlu hale getirmiş, finasta bu değişimden en çok etkilenen ve kendisini sürekli yenileyen alanlardan birisi olmuştur (Karakoç ve Yeşildağ, 2019). Bu hızlı değişim ve gelişim artık bireyleri karmaşık bir finansal ürün yelpazesi ile karşı karşıya bırakmakta (Cole ve Shastri, 2009) ve bu değişim ve gelişime ayak uydurmak zorundadırlar.

Yeni finansal ürün ve hizmetler, bireylerin finansal piyasalarda daha aktif olmasını ve pazara katılımına eşlik etti ve destekledi. Ancak bu ürünlerin bir kısmı bireyler için karmaşıktır, özellikle de teknik bilgisi yetersiz yatırımcılar için anlaşılması zordur (M. van Rooij, Lusardi ve Alessie, 2011a; Willis, 2012). Buna ek olarak finansal piyasaların serbestleştirilmesi, sosyal güvenlik ve emeklilik reformları finansal kararların sorumluluğunun bireylere kaymasına yol açtı. Bu da bireylerin finansal refahını sağlamak için daha fazla sorumluluk üstlenmek zorunda kaldığı anlamına gelir (Ehrlich ve Guilbault, 2017; Hung ve diğerleri, 2009; M. van Rooij ve diğerleri, 2011a). Bu nedenle ekonomi öğrenmek, toplumdaki tüm bireyler için ekonomik perspektife göre hareket edebilmek ve sonucunda finansal refah için önemlidir (Mercan, Kahya ve Alamur, 2014).

Finans kurumların birçok karmaşık finansal araç ve hizmet sunmaları, hızla değişen finansal ortama, daha fazla sayıda iflas, kredi borcu ve düşük tasarruf gibi birçok kötü mali davranışın da eşlik etmesine zemin hazırladı (M. C. Schug ve Hagedorn, 2006). Çünkü birçok birey yatırım yapma özerkliğine sahip olma becerisinden yoksundur (M. C. J. van Rooij, Kool ve Prast, 2007).

Finansal krizlerin de ortaya çıkardığı gibi hızla gelişen finansal sistemde gezinmek zordur ve hatalar bireyler için yıkıcı sonuçlar doğurabilir. Burada “bireyler finansal kararlar alabilmek için ne kadar donanımlıdır, ekonomi ve finans hakkında ne kadar bilgi sahibidir?” sorusu önem kazanmaktadır (Aren ve Dinç Aydemir, 2014; Hung ve diğerleri, 2009; Lusardi, 2009). Özellikle yaşanan küresel durgunluk ve krizler finansal eğitime duyulan ihtiyacı ve siyasi desteği artırmıştır (Willis, 2011).

Finansal kararlarda bilinçli seçimler yapabilmek için yeni teknolojileri kullanmaya ve bilgi akışına ihtiyaç vardır (Er, Temizel, Özdemir ve Sönmez, 2014; Özdemir ve diğerleri, 2015). Bunun yanı sıra bireyler birtakım finansal becerilere sahip olması gerekmektedir. Ne yazık ki birçok kişi faiz, risk çeşitlendirme, temel finans gibi basit düzey kavramları bilme ve kullanma becerisinden dahi yoksundurlar. Daha üst düzey bilgi ve becerilerde ise bu beceri düzeyi daha çok düşmektedir (Er ve diğerleri, 2014).

Finansal bilgi eksikliği, bazı bireylerin doğru kararlar alamamasının nedenlerini açıklayabilir (Hilgert ve diğerleri, 2003). Finansal hizmet kurumları iflas, kredi problemleri, düşük tasarruflar ve gereksiz satın alımlar vb. olumsuz finansal davranışların büyük ölçüde bireylerin finansal bilgi eksikliğinin bir sonucu olduğu iddia etmektedirler (Perry ve Morris, 2005).

Artık insanlar çok erken yaşlarda kredi kartı ve kredi kullanma, hisse senedi yatırımı yapma gibi çeşitli finansal enstrümanlarla karşı karşıya kalmaktadır. Onun içindir ki bu ve buna benzer finansal enstrümanları ve yatırım araçlarını kullananlar için etkili programlar tasarlamak aciliyet teşkil etmektedir. Bireylerin, modern dünyanın finansal karmaşasında kaybolmadan gezinebilmesi için finansal bilginin artırılması gerekliliği açıktır (Lusardi ve Mitchell, 2011). Finansal kararlar almada, düşük bilgi düzeyi bireylerin doğru kararlar almasında zorlayıcı bir etkiye sahiptir (Chen ve Volpe, 1998). Çünkü finansal hatalar bireylerin gelirlerine göre maliyetleri artabilir ve düşük gelirli bireyler için de daha uzun bir iyileşme süreci gerektirebilir (Collins ve Rourke, 2012).

Finansal okuryazarlık, bireylerin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, bireysel ve toplumsal refah seviyesinin yükseltilmesi, finansal kaygılarını azaltılması ve ekonomik güvenliğin sağlanması ve finansal risklerin daha iyi yönetilebilmesi için kaçınılmaz hale

gelmiştir (Kaderli ve diğeri, 2016). Bireylerin finansal piyasalarda zorlanmaları daha belirgin hale geldi ve bu yetersizliklerin sonuçları bireyler için olduğu kadar toplumlar için de yıkıcı hale gelmeye başlamıştır (Willis, 2009).

Dün var olan finansal seçeneklerin yerini bugün yeni enstrümanlar almış ve dün yeterli olan bilgi bugün yetersiz kalmıştır. Hayatın belli bir döneminde edinilen bilgiler belli bir süre sonra bireylerin ihtiyacını karşılamaya yeterli olmayacak ve belki de güncelliğini tamamen yitirmiş olacaktır (Willis, 2012). Bu durumda insanların finans yönetimlerinde daha aktif rol almalarını, finansal araçları tanımalarını ve finansal kavramları bilmelerini doğru kararlar almaları için gerekli kılmıştır (Aren ve Dinç Aydemir, 2014). Çünkü ancak finansal bakımdan ihtiyatlı insanlar kısa ve uzun vadeli sağlam kararlar alabilir ve finansal hedeflerine ulaşma konusunda daha başarılı, ekonomik şoklara ve risklere karşı korunma konusunda daha öngörülüdürler (Philippas ve Avdoulas, 2020).

Finansal okuryazarlık becerisiyle birlikte bireylerden beklenen bir takım davranışlar söz konusudur. Her birey yaşamını idame ettirebilmek için sınırlı kaynaklarını tutumlu tüketmek, gelir ve gider dengesini sağlamak zorundadır. Hayatını devam ettirebilmek için gelirin kazanılmasından harcamaların yönetimine, tasarruf etmeden yatırıma kadar ekonomik davranışların yerine getirilmesi gerekmektedir (Onur ve Nazik, 2014) ki bireyler finansal refaha ulaşabilsin ve finansal risklerini en aza indirebilsin.

Sahip olduğumuz kaynaklar, isteklerimizden daha azdır. Bu sebepten bütün isteklerimizi aynı anda karşılamak mümkün değildir. Onun içindir ki hangisini tatmin etmek istediğimizi seçmeli ve diğerlerini buna feda etmeliyiz (S. Buckles, 1987). Bu nedenle düşük finansal okuryazarlık bireylere ekonomik yaşamlarında hata yapmasına ve kısıtlı kaynaklarını yanlış kullanmalarına sebep olabilmektedir (Şantaş ve Demirgil, 2005; M. Yıldırım ve diğeri, 2017).

Bireylerin sınırlı kaynaklarla sınırsız ihtiyaçlarını karşılayabilme düzeyi, karmaşık pazarlarda doğru finansal kararlar alabilme becerileri ile doğru orantılı olacaktır (Kaderli ve diğeri, 2016). Bireylerin, finansal kararlar almadan önce temel finansal bilgileri öğrenmeleri, verecekleri kararların doğruluğu ile ilişkilidir (A. V. Çam ve Barut, 2015).

Yetersiz tasarruf ve yatırım kararları, bireylerin uzun vadeli finansal güvenlikleri için ciddi tehlikeler doğurabilmektedir. Çünkü günümüzde bireyler daha çok finansal planlama sorumluluğu üstlenmek zorundadır (Hung ve diğerleri, 2009). Ayrıca araştırmalar düşük tasarruf oranlarının çocuklarımızda ve gençlerimizde özgüven eksikliği yarattığı endişesini ortaya koymaktadır (Scanlon ve Adams, 2008). Bu nedenle finans uzmanları bireysel finansmanı önemine işaret ederek, finansal güvenliğin anahtarı olarak finansal okuryazarlığı gösterirler (Mandell ve Klein, 2007).

Finansal okuryazarlık becerisi, eğitimin hem toplumsal düzeyde hem bireysel düzeyde işlevini yerine getirebilmesi için önemli bir yeterlidir (Güvenç, 2017). İçinde yaşadığımız dünyayı daha kolay anlamamızı, akılcı ve katılımcı kararlar almamızı sağlayan bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Gerek ve Kurt, 2011). Bireylerin risklerden korunmasına ve rasyonel kararlar almalarına yardımcı olacak (Şantaş ve Demirgil, 2005), bireylerin ve ailelerin birikim miktarını ve çeşidini artıracaktır (Yoshino ve diğerleri, 2015).

Sınırların giderek kalktığı ve hızla küreselleşen dünyada bireylere karmaşıklaşan ekonomik hayatta belirsizliklere karşı ihtiyaç duydukları korunma bilgi ve becerilerini sağlar. Bireylerin finansal okuryazarlık becerilerine sahip olması, mevcut veya olabilecek finansal riskleri önceden görüp tedbir almaları ve finansal refaha ulaşabilmelerini için önemlidir. Bireylerin ekonomik risk faktörlerinin ve fırsatların farkında olması, paralarını ve bütçelerini doğru yönetmeleri, finansal risklere karşı öngörü sahibi olmaları, finans bilgisine sahip olmaları ve bunu sürekli geliştirebilmeleri, bireylerin ve dolaylı olarak da toplumun finansal açıdan sağlıklı bir yapıya kavuşmasına katkı sağlayacaktır (Contuk, 2018). Bireyler ancak finansal okuryazarlık becerileri ve kapasiteleri ile gelecekte herhangi bir krizin etkilerinden daha kolay korunabileceklerdir (Visano ve Ek-Udofia, 2017). Ayrıca finansal kavramları ve olayları anlamak bireylere, finansal konularla daha bilinçli ilgilenmeyi, ürün ve araçları hakkında bilgili olmayı ve daha fazla işlem yaparak yatırım kapasitelerini artırmayı sağlayacaktır (Aslan, yıl yok).

Bireylerin yaşam kalitesinin artması, finansal fırsatları maksimum düzeyde kullanabilmesi ile ilişkilidir. Bu ise iyi düzeyde finansal okuryazarlığı sahip olmayı gerektirir. Finansal konular hakkında yeterli bilgi, finansal işlemlerde kalitenin, yatırım yapma eğiliminin ve finansal araçların etkili kullanımının artmasına neden olur (Aslan,

y.y.) Finansal okuryazarlık düzeyi yüksek bireylerin para yönetim, tasarruf ve yatırım becerileri de daha iyi olmaktadır (Güvenç, 2017).

Bireylerin finansal okuryazarlık düzeyi ve verdikleri kararlar ülke ekonomisi ve finansal sistemler açısından da önemli bir role sahiptir (Barmaki ve Şener, 2017; Brüggen, Hogreve, Holmlund, Kabadayi ve Löfgren, 2017; Dilek, Küçük ve Eleren, 2016; Erdoğan ve Erdoğan, 2018; Ergün ve diğerleri, 2014; Fettahoğlu, 2015; Hilgert ve Hogarth, 2002; Hilgert ve diğerleri, 2003; Mandell ve Klein, 2009; Philippos ve Avdoulas, 2020; Şantaş ve Demirgil, 2005; M. C. J. van Rooij ve diğerleri, 2012; Yoshino ve diğerleri, 2015). Bireylerin yeterli bilgiye sahip olmamaları, hata yapma olasılıklarını artırır ve bireylerin finansal durumlarını yönetememesi sadece kendileri için değil toplum içinde zamanla sorun haline gelir (Brüggen ve diğerleri, 2017; Chen ve Volpe, 1998; Erdoğan ve Erdoğan, 2018; Hilgert ve diğerleri, 2003; Kılıç ve diğerleri, 2015; Perry ve Morris, 2005).

Finansal okuryazar bireyler, hem kendileri hem aileleri için doğru kararlar verirler, ekonomik güven ve refahlarını artırır. Böylelikle ekonomik güvenliğini sağlayan aileler, çok önemli olan toplumsal kalkınmaya daha çok katkıda bulunabilir ve teşvik edebilir (Hilgert ve Hogarth, 2002). İyi bir emeklilik planlaması finansal refahı artıracak, hanelerin ve büyük işletmelerinin kredi temerrütlerinin ve istikrar risklerinin düşmesine vesile olacaktır. Bunlarda ekonomik büyümeyi de destekleyecektir (Yoshino ve diğerleri, 2015).

Finansal eğitimin, katılımı artırdığı (Cole ve Shastry, 2009) ve finansal okuryazarlık düzeyi iyi olan bireylerin bilgileri ve kendine olan güvenleri nedeniyle ekonomik hayata daha çok katılma eğiliminde olduğu bir gerçektir (Ali, Anderson, McRae ve Ramsay, 2014). Zaten bulgular, finansal okuryazar bireylerin kişisel finanslarını yönetme becerilerinin daha iyi olduğunun ve finansal hayata katılımlarının arttığını desteklemektedir (Boon, Yee ve Ting, 2011). Finansal katılımın artması da ulusal ekonominin gelişimin destekleyecektir.

Geniş bir literatür finansal okuryazarlıkla tasarruf ve yatırım arasında bağlantılar bulmaktadır (Cole ve Shastry, 2009). Küçük tasarruf ve yatırımlar önemsiz gibi görünebilir ancak devletlerin finansal güvenliği için ciddi etkiler taşır (Brüggen ve diğerleri, 2017; Fettahoğlu, 2015; Hung ve diğerleri, 2009; Şahin ve Barış, 2017; M. C.

J. van Rooij ve diğeri, 2012; Yoshino ve diğeri, 2015) Bunun yanısıra finansal okuryazar bireyler rekabet gücünü, yenileşmeyi, finansal ürün ve hizmetlerin kalitesini artırarak ekonomiye fayda sağlar (Philippas ve Avdoulas, 2020). Ayrıca bilgili ve doğru kararlar alan bireyler, aynı zamanda satıcılarında kontrol, denetleme ve denge mekanizması haline gelecektir (Hilgert ve diğeri, 2003). Finansal okuryazarlığın artırılması, finansal kurumların hizmet çeşitliliğini de artıracaktır (Bayram, 2014).

Hem gelişmiş ülkelerin hem de Türkiye gibi birçok gelişmekte olan ülkenin en önemli ekonomik sorunun başında düşük tasarruf oranları gelmektedir. Hâlbuki bireysel tasarruflar ülke ekonomisinin gelişmesi için en kolay ve en güvenilir kaynak olma özelliği taşımaktadır (Fettahoğlu, 2015). Finansal okuryazar bireylerin artması işletmelerin faaliyetlerini genişletmesi ve artırması için ihtiyaç duydukları sermaye ve fonları, sermaye piyasalarından karşılamasına imkân verecek ve ülke ekonomisini de geliştirecektir (Erdoğan ve Erdoğan, 2018). Bu sebeple yurtiçi tasarruflar ülke ekonomisinin sürdürülebilir büyümesi için önemlidir ve hanehalkı tasarruflarının artırılması için politikalara ihtiyaç vardır. Kalkınma Bakanlığı ve Dünya Bankası'nın 2011 raporuna göre, ülkemizdeki hanehalkı tasarruf oranları düşük düzeydedir (Şahin ve Barış, 2017). Yetişkin nüfusta finans piyasaların dışında kalma oranı; Türkiye'de %51'iken, bu oran İngiltere'de % 9, Almanya'da %3, Hollanda'da %0'dır. Dolayısıyla sistem dışı birikimlerin ekonomik büyüme için sisteme kazandırılması gerekmektedir (Aktaran; Fettahoğlu, 2015).

Finansal sorunlar bireyler, aileler ve topluluklar üzerinde oluşturduğu stres de geniş bir yelpazede tartışılmaktadır. Ayrıca ciddi ekonomik stresin çocuklar açısından sonuçları da incelenmektedir (McCormick, 2009). Faturalarını zamanında ödeyen, ailenin gelirine göre yaşayan, gereksiz borçlardan kaçınan ve temkinli aileler, ailede saygısını, özsaygısını artırmış ve aile içi gerginlikleri azaltmıştır. Tedbirsiz finansal davranışlar ailede kaba davranışları artmasına, aile içi iletişimin ve yaşam kalitesinin azalmasına yol açmaktadır (Clarke, Heaton, Israelsen ve Eggett, 2005).

Finansal okuryazarlık düzeyi arttığında ekonomik refahla birlikte, insanların üzerindeki psikolojik baskı ve stres azalarak, aile içi çatışmaları önleyecektir. Bu durum, ayrıca çocukların özgüvenin yükselmesine ve sosyalliğinin artmasına da katkı sağlayacaktır. Bireyler iş hayatında da daha verimli çalışacak ve iş memnuniyetleri yüksek olacaktır (Ünal ve diğeri, 2015).

ABD’de yapılan bir araştırmaya göre kadınların % 32,9’u, erkeklerin ise 28,7’si boşanmalarının nedeni olarak finansal sorunları göstermiştir. Avustralya Aile Araştırmaları Enstitüsü’nün raporu da ekonomik endişelerin aile içi strese ve gerilimlere neden olduğunu ve ciddi bir boşanma nedeni olduğunu vurgulamıştır (Akataran: Öztürk ve Demir, 2015). Ayrıca finansal okuryazarlık düzeyinin boşanmaların yanısıra, intihar ve suç oranları gibi toplumsal hayata dair de önemli etkileri mevcuttur (Güvenç, 2016).

Az ya da çok olsun parası olan her birey, alabileceği şeyler için büyük ya da küçük kararlar alır (Coşkun, 2016). Finans dünyası yetişkinleri etkilediği gibi çocukları ve gençleri de etkilemektedir. Gençler binlerce yıllık tarihin en karmaşık ekonomi iklimi ile karşı karşıyalar (Johnston-Rodriguez ve Henning, 2019). Ekonomik büyüme ile birlikte anne ve babaların iş gücü hayatına katılımı ve buna paralel olarak aile gelir düzeyleri de artmaktadır. Artan gelir çocuklar ve gençler tarafından harcanan para miktarını da artırmaktadır. Bu da çocukların ve ergenlerin para harcama konusunda sorumluluk üstlenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Doss, Marlowe ve Godwin, 1995). Ayrıca günümüz tüketim toplumlarında, piyasalar belirli bir pazar doygunluğuna ulaşmış, artan rekabet ile birlikte ve şirketler karlı bir pazar olan gençlere (Lachance ve Choquette-Bernier, 2004) hatta çocuklara yönelmiştir (Doss ve diğerleri, 1995).

Gençlerin, finansal becerilere sahip olup olmadığını, tüketiciler rollerini yerine getirme düzeylerini doğrulamak gerekmektedir. Bu sorumluluk bugünün gençlerine yarın tüketicileri olması dolayısıyla çok daha önemli görülmelidir (Lachance ve Choquette-Bernier, 2004). Genç yetişkinler finansal tehditlere karşı özellikle savunmasız durumdadırlar (Brüggen ve diğerleri, 2017).

Ailede finansal kararlar çoğunlukla ebeveynler tarafından alındığı için ebeveynleri ile yaşayan bireyler bu kararların dışında kalmaktadır. Birçok birey, niversite hayatlarında ilk kez finansal zgrlğine kavuşmak da ve kararlarını kendileri vermek zorunda kalmaktadır. Bu nedenle, gençlerimizin finansal okuryazarlık becerilerine sahip olması gerekmektedir (Kılıç ve diğerleri, 2015).

Gençler arasında finansal okuryazarlığı önemli hale gelmesinin nedeni, çoğu öğrencinin ilk defa bu düzeyde sorumluluk alıyor olmasındandır. Hayatlarında belki ilk defa bu denli büyük bir para idare etmek sorumluluğunu üstlenirler ve birçok finansal ürün arasından bu denli çok seçim yapmak zorunda kalırlar (Mbekomize ve Mapharing,

2015). Ebeveyn denetiminin azaldığı, kısmi mali bağımsızlığın başladığı bu dönemde genç yetişkinlerin çoğu hayatlarında ilk kez fatura ödeme, bütçe yapma ve kredi kullanma gibi finansal sorumluluklarla karşılaşır. Bu sorumluluklarla başa çıkma düzeyi daha önceki hayatlarında edindikleri finansal bilgi ve davranışlara bağlıdır (Altaf, 2014). Finansal okuryazarlık seviyesi düşük öğrenciler mezuniyet sonrası hayatlarında sorunlara yol açabilir (Artavanis ve Karra, 2020).

Gençlerin harcama tutumları da finansal durumlarını sürdürülebilir olmasında önemli rol oynar ve finansal sağduyu içinde önemli bir değişkendir. Sahip oldukları paranın daha fazlasını harcamak günümüz gençliğinin en büyük sorunlarından biridir. Gençler “istiyorum” dürtüsüyle hareket ettikleri için para biriktirmekten çok maddi mülk birikimiyle ilgilenmektedirler. Bu da gençlerin daha çok harcama yapmalarında dürtüsel bir domino etkisi yaratmaktadır (Pillai ve diğerleri, 2010).

Son dönemlerde, üniversite öğrencileri arasındaki kredi kartı kullanım oranlarının giderek artması, yanlış kredi kartı davranışları, yüksek borç seviyeleri ve öğrenci kredilerinin kötü yönetimi öğrencileri daha fazla riske soktuğu endişeleri giderek artmaktadır (Lyons, 2004).

Gelecekteki ekonomik şoklara karşı korunmak, sağlık ve eğitim gibi ihtiyaçları karşılayabilmek için gençler arasında tasarrufa büyük bir ihtiyaç vardır. Yetişkinliğe geçişte mali sorumluluklarını gittikçe üstlenen gençler için tasarruf, geleceklerini planlama ve varlık birikimi için çok önemli hale gelir. Hedeflerini gerçekleştirebilmesi için imkânlarının ölçüsünde harcama yapması ve bir tasarruf hedefi olması gerekir. Finansal okuryazarlık kendisini farklı finansal ürünlerle portföy oluşturmada da kendisini gösterir. Yani “tüm yumurtalarını tek bir sepete koymamak” mantığı ile farklı ürünlere yatırım yapmak önemlidir ve (Pillai ve diğerleri, 2010) çocuklarımıza ve gençlerimize kazandırılması gereken bir davranış türüdür.

Ancak görünen gerçek şudur ki, gençler yeterince tasarruf etmemektedirler. Yarın yapmaya gücünüzün yetmeyeceği şeyleri bugün ertelememek gerekir. Gençler finansal risklerden kaçınmak için erken finansal planlar yapmalıdır. Gelecek için finansal planlaması olmayan gençler emeklilik dönemlerinde daha rahat bir yaşam için yeterli finansal birikime sahip olamama riski ile karşı karşıyadırlar (Pillai ve diğerleri, 2010).

Literatüründe ortaya koyduğu gibi yetersiz mali yönetimi sonuçları öğrencilerin maliye durumlarından daha fazlasını etkileyebilir. Örneğin; akademik performansları, zihinsel ve fiziksel referansları, iş bulma yetenekleri vb. (Aktaran: Cude ve diğerleri, 2006). Ayrıca araştırma sonuçları borçlanmaların gençler arasında kaygıyı artırdığını ve işgücünü kararlarını etkilediğini saptamıştır. Bu endişelerin, başarılı finansal karar almalarını etkileyeceği açıktır ve oldukça endişe vericidir (Lusardi ve diğerleri, 2010a).

Genç yaşlarda yapılan finansal hatalar bireylere büyük maliyetlere neden olabilmektedir. Birçok genç finansal özerkliğe üniversite yıllarında kavuşur ve kendilerini öğrenci kredisi ve kredi kartı borçlusu olarak bulur. Bu da gençlerin servet biriktirme davranışlarını kısıtlayabilir. Günümüzde finansal kararlar karmaşıklaştıkça ve gençler bu karmaşık kararları genç yaşlarda vermek zorunda olduğu sürece onları yeterli finansal becerilerle donatmak önemlidir. Araştırmalar, bireylerin finansal okuryazarlığı düşük olduğunu göstermiştir. Bu durumda insanların mali durumlarını yeterince yönetememelerine ve gelecek için planlama yapamamalarına neden olacaktır (Lusardi ve diğerleri, 2010a).

Politika yapıcıların genç bireylerin ihtiyaçlarını yönelik finansal okuryazarlık düzeylerinin etkili bir şekilde artıracak programlar geliştirmeleri önemlidir. Bu programlar gençlerin finansal bilgi ve becerilerini geliştirme üzerine odaklanmalıdır. Seminer, atölye çalışmaları vb. faaliyetler genç bireyleri bilgi tutum ve davranışlarını geliştirmede alternatif yollar olarak kullanılabilir. İş hayatına başlamadan önce finansal eğitim programları gençlerin olumsuz alışkanlık ve tutumlarını azaltabilir, aynı zamanda kredi temerrüt oranlarını düşürebilir (Zerihun ve Makgoo, 2019).

Finansal okuryazarlık seviyesinin artırılması, ekonomik ve sosyal politikalar açısından öncelik teşkil etmelidir (Cavdar ve Aydın, 2015). Finansal okuryazarlık eksikliği hükümetlerin her düzeydeki politikasını etkileyebilir (Carrothers, 2016). Politika yapıcılar finansal okuryazarlık geliştirmek için girişimlerde bulunmalı ve özellikle bu konuda savunmasız dezavantajlı gruplar üzerinde odaklanılmalıdır. Yapılan çalışmalar göstermiştir ki; kadınlar, gençler, yaşlılar, düşük gelirliler ve eğitimsizler finansal okuryazarlık seviyesi bakımından düşük gruplar arasındadır. Ayrıca çalışmalarda finansal okuryazarlık durumunda bölge, etnik köken ve istihdam durumu gibi diğer faktörlerin de etkili olduğunu göstermektedir. Bu grupların eğitim seviyesini

yükseltilebilmesi için nasıl bir yol izleneceği konusunda daha çok araştırma yapmaya ihtiyaç vardır (Altaf, 2014; Kaderli ve diğerleri, 2016).

Milyarlarca insanın finansal değişikliklerle başa çıkma konusunda hazırlıksız olduğu açıktır. Hükümetler, finansal ürün ve hizmetlere erişimi artırarak finansal okuryazarlığı artırmaya çalışıyor. Politika yapıcılar, bu riskleri göz önünde bulundurarak güçlü tedbirler almalı, yurttaşlarını finansal istismardan ve pazar risklerinde korumalıdır. Bu nedenle, politika yapıcılar, savunmasız gruplar için eğitimleri ön plana çıkarmalıdır (Klapper, Lusardi ve Oudheusden, 2011).

### **2.1.3 Finansal Okuryazarlığı Etkileyen Unsurlar**

Finansal okuryazarlık sosyo-demografik özelliklerle ve aile özellikleri ile güçlü bir ilişki içerisindedir (Lusardi ve diğerleri, 2010a; M. C. J. van Rooij ve diğerleri, 2012) ve birçok çalışma, bireysel farklılıklar ve finansal davranışları arasında ilişki olduğuna dair kanıtlar bulmuştur (Perry ve Morris, 2005). Dolayısıyla demografik ve finansal özellikler finansal refahla ilişkilidir (Gutter ve Copur, 2011). Taft ve diğerleri (2013) ve Klapper ve diğerleri (2011) tarafından yapılan araştırmaya göre; yaş, medeni hal, cinsiyet ve eğitim durumu gibi değişkenlerle ile finansal iyi olma ve finansal okuryazarlık arasında pozitif bir ilişki vardır.

Dünya genelinde, erkeklerin yüzde 35'i, kadınların ise yüzde 30'u finansal olarak okuryazar olarak görünmektedir. Bu durum gelişmiş ve gelişmekte olan ekonomilerde aynıdır (Klapper ve diğerleri, 2011). Kadınlar diğer faktörler göz önünde bulundurulsa bile erkeklere göre finansal okuryazarlık becerileri daha zayıftır (Klapper ve diğerleri, 2011; Lusardi ve diğerleri, 2010a; Zerihun ve Makgoo, 2019). Özellikle araştırmalar; finansal hesaplamalar, enflasyon ve risk çeşitlendirmesi gibi konuları iyi kavrayamadıklarını göstermiştir (Lusardi ve diğerleri, 2010a). Ancak B. de Clercq (2009), Furnham ve Thomas (1984) ve Sosin, Dick ve Reiser (1997) gibi bazı araştırmacılar ilkokul çocukları ile yaptığı araştırmalarda çocuklarda cinsiyetin temel değerlendirilmede çok etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bulgular, ırk ve etnik geçmişin çocuklarda etkisinin az olduğunu gösteren çalışmalarda mevcuttur (Furnham ve Thomas, 1984; Sosin ve diğerleri, 1997). Ancak hem çocuklarda hem yetişkinlerde finansal yönetim davranışını etkilebileceğini gösteren kanıtlarda mevcuttur (Friedline, Elliott ve Nam, 2011; Lusardi ve diğerleri,

2010a; Perry ve Morris, 2005). Bunun nedeni farklı etnik gruptan olan bireyler için haksız ve ayrımcı muameleye maruz kalmaları olabilir. Tarihten gelen ayrımcılık sebebiyle azınlıklar öngörülemez olaylara daha duyarlı olabilir. Azınlık gruplarının, azınlık olmayanlara göre kendilerini şansa veya güçlü kişilere karşı korumak için harcamalarını kontrol etme ve biriktirme olasılıkları daha yüksek olabilir (Perry ve Morris, 2005). Chen ve Volpe (2002) ise gelir, milliyet ve etnik köken gibi demografik faktörlerin finansal okuryazarlık üzerindeki etkisinin az olduğunu vurgulamaktadır.

Finansal okuryazarlık düzeyinde yaşta etkilidir ve yaşla birlikte artsa da yaşlılık dönemlerinde azalır (Klapper ve diğerleri, 2011). İlkokul çocuklarında da yaşın önemli bir etken olduğu araştırmalarda görülmüştür (B. de Clercq, 2009) ve yaş arttıkça soyut ve kamaşık bilgiyi kullanma düzeyi ve parayı yönetme becerisi artmaktadır (Damay, Guichard ve Clauzel, 2014; John ve Whitney, Jr., 1986; Otto, Schots, Westerman ve Webley, 2006; Roos ve diğerleri, 2005). Zenginlerde ise, finansal okuryazarlık becerileri yoksullardan daha iyi düzeydedir (Klapper ve diğerleri, 2011) yani finansal cehalet daha çok düşük ekonomik koşullarda yaşayan bireyler arasında daha yaygındır (T. Lucey, 2007).

Yerleşim yeri farklılıklarının da finansal okuryazarlık düzeyinde etkili olduğu görülmektedir. Kırsal alanlarda yaşayanlar, büyük şehirlerde yaşayanlara kıyasla daha düşük finansal okuryazarlık seviyesine sahiptir (Ali ve diğerleri, 2014).

Araştırma sonuçlarına göre; ebeveynlerin eğitim düzeyi (Friedline ve diğerleri, 2011), ailelerin sosyal statüsü, kardeş sayısı, kültürel faaliyetlerden memnuniyet düzeyi gibi etkenler çocukların finansal okuryazarlık düzeyi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bunun nedeni; eğitim seviyesi yüksek ailelerin, çocukları ile daha ilgili olmaları ve gelişimlerine daha bilinçli müdahale edebilmeleri olabilir (Cavdar ve Aydın, 2015).

Bunların dışında birtakım sosyo-ekonomik faktörler ve davranışlar finansal refah üzerinde önemli etkiye sahiptir (Gutter ve Copur, 2011). Ailelerin sosyo-ekonomik özellikleri ve aile yapıları, öğrencilerin sosyo-kültürel eğilimleri, kişisel sorunları da belirleyici etkilere sahiptir. Eğitim kalitesinin artırılarak iyi bir eğitim sisteminin oluşturulabilmesi, öncelikli olarak öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının, kişisel yeteneklerinin, ilgi alanlarının ve öğrenci sorunlarının analiz edilmesine bağlıdır (Cavdar ve Aydın, 2015).

Fikir yürütme ve özdenetim, beynin aynı bölümü tarafından gerçekleştirilir. Dürtüsellik bireylerin mali kararlarına olumsuz etki edebilir ve önemli bir biyolojik yönü vardır. Örneğin yüksek kredi kartı borcu belirli bir genin belirli varyantları ile ilişkilidir. Yani genetik ve bilişsel özellikler, finansal davranışların üzerinde etkiye sahip görülmektedir. Finansal eğitimle bu genetik etkenlerin üstesinden gelmek muhtemelen zor olacaktır (Willis, 2012).

Finansal okuryazarlık eğitiminin etkisi ise, yukarıda da bahsedildiği gibi literatürde hala tartışılan bir konudur (Collins ve Rourke, 2012). Finansal eğitimi çeşitli teknikler kullanılarak öğretilmesi önemli olsa da önemli olan bu bilgi ile tüketicilerin ne yaptıklarıdır (Collins ve Rourke, 2012). Buna ek olarak finansal eğitimin küçük çocuklar üzerindeki etkileri hakkında ise nispeten daha az bilgiye sahibiz (Sherraden ve diğerleri, 2011).

Bazı çalışmalar finansal eğitim ile finansal bilgi arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösterse de hiç bir çalışma finansal eğitimin, finansal okuryazarlık yoluyla hane halkı refahına yol açarak finansal davranışların iyileşmesine katkı sağladığı teorisini doğrulamamaktadır (Willis, 2012). Bu çalışmalar, finansal eğitimin davranışlar ve sonuçları üzerinde herhangi olumlu bir etkisinin olmadığını, hatta küçük bir olumsuz etkiden bile söz etmektedir. Davranışları değiştirmek son derece zordur ve başarısızlıkla sonuçlanabilecek bir girişim örneğidir ancak bunun örneği sadece finansal eğitim değildir. Örneğin sürücü eğitimi verilen lise öğrencileri için kazaları azaltmaz hatta genç sürücüleri daha genç yaşlarda teşvik edici bir rol oynar ve kazaların artmasına neden olur (Aktaran: Willis, 2012).

Literatür bireyin yaşamında eğitimin çeşitli faydalar sağladığına finansal refahını artırdığına dair kanıtlar da sunar (Keyser ve Duvenhage, 2019). Hilgert ve diğerleri (2003); Keyser ve Duvenhage (2019) araştırmasında nedeni belirsiz olmakla birlikte, finansal bilgi ile davranış arasında bağlantı bulur. Yani yüksek puan alanlar, finansal uygulamaları daha fazla takip etmektedir. Finansal bilgi seviyesi yüksek olanlar; düzenli fatura ödeme, kenarda birikmiş para bulundurma gibi davranışları daha fazla yapmaktadırlar. Ancak bu bağlantı, bilgi artışının davranışı geliştirdiği teorisini açıklamaya yeterli olmayabilir. Çünkü insanlar para kazandıkça bilgileri artabilir ya da aile deneyimleri, ekonomik sosyalleşme gibi üçüncü faktörlerde ortaya çıkmış olabilir (Hilgert ve diğerleri, 2003).

Yukarıda da belirttiğimiz gibi, finansal okuryazarlığın bilişsel yetenekle ve akademik başarıyla güçlü ilişkileri olduğu ortaya konmuştur (Friedline ve diğerleri, 2011; Lusardi ve diğerleri, 2010a). Eğitim ve bilişsel yetenek finansal okuryazarlığın önemli belirleyicileridir ancak tek belirleyicisi değildir. Aslında bu iki faktörün dışında, birçok değişken finansal okuryazarlığın belirleyicisi olmaya devam etmektedir. Yani tek başına eğitim ve bilişsel yetenek finansal okuryazarlığı açıklamaya yetmemektedir. Örneğin gençlerde finansal bilgiler aile geçmişinden birçok şekilde etkilenmektedir. Üniversite mezunu annelerin çocukları enflasyonda; gençken birikim ve emeklilik planlaması yapan ailelerin çocukları ise risk çeşitliliğinde daha başarılılar. Bu da gösteriyor ki finansal bilgi ebeveynlerden çocuklara aktarılabilir (Lusardi ve diğerleri, 2010a).

Para yönetim endeksi düşük olan ailelerin ortalama finansal bilgi puanları da yüksek ailelere göre daha düşüktür (Hilgert ve diğerleri, 2003). Finansal bilgi ve denetimin, finansal davranış üzerinde etkileri olduğu da ortaya konmuştur (Perry ve Morris, 2005)

Genel olarak finansal bilgi finansal okuryazarlığı merkezinde olduğu kabul edilirken genel bilgidен ayrı düşünölmelidir. Örneğin; finansal bilginin genel bilgidен daha iyi performans gösterildiği sonucunu bulan araştırmalar vardır. Ancak geniş bir literatür farklı bilgi biçimlerinin ve bilişsel becerilerinin ya da seviyelerinin birbirini desteklediğini göstermektedir (Hung ve diğerleri, 2009).

Göröldüğü gibi eğitimin finansal okuryazarlığa etkisi literatürde net değildir. Ancak eğitimin etkisinin tartışılmasına geçmeden önce standart bir finansal okuryazarlık tanımının yapılmasına ve sınırının çizilmesine, net bir eğitim içeriğinin ortaya konmasına, doğru eğitim metotlarına ve iyi ölçüm araçlarına ihtiyaç vardır. Çünkü herkesin farklı tanımladığı, kendi anlayış ve tanımı çerçevesinde içerik oluşturduğu, bu içeriğe göre eğitim dizayn ettiği ve yine kendi içeriğine göre oluşturduğu ölçme araçları ile eğitimin etkililiğini ölçtüğü bir beceride farklı farklı sonuçların çıkması gayet doğaldır.

Bireylerin finansal yeteneklerinin gelişimine matematik becerilerinin de aracılık ettiği görölmüştür (Mancebón, Ximénez-de-Embún, Mediavilla ve Gómez-Sancho, 2019). Finansal okuryazarlık becerileri, matematik ile güçlü bir şekilde ilişkilidir. OECD'nin 2012 PISA matematik testinde iyi performans gösteren ölkelerde finansal kavramların anlaşılma düzeyleri de yüksektir (Klapper ve diğerleri, 2011). Bazı

yazarların da önerdiği gibi ilk ve ortaokul seviyelerindeki ders programlarında ekonomi konularını artırmanın gerekliliğinin yanında (Mancebón ve diğerleri, 2019), finansal okuryazarlık eğitim programlarına matematik becerilerinin eklenmesi olumlu etkiler yaratabilir (Willis, 2012). Matematik ders saatlerini arttırmak, bu alanda olumlu bir öğrenci tutumunu geliştirmek ve ortaöğretim müfredatı derslerinin tanıtımını sağlamak için az maliyetli bir strateji olabilir (Mancebón ve diğerleri, 2019). Bazı çalışmalar, matematik becerisinin finansal okuryazarlığı içerdiği tezini kabul etmekle beraber, onu destekleyen ayrı bir yapı olarak kabul edilmesi gerektiğini vurgular (Hung ve diğerleri, 2009). Bunlara ek olarak okuma ve fen puanları da finansal okuryazarlık seviyesinde önemli bir etkidir (Mancebón ve diğerleri, 2019).

Finansal kararlar sadece finansal bilgi ve beceriler matematik, dil okuryazarlığı vb. yanında gelecek öngörüsü de gerektirir. Bu eksiklik finansal okuryazarlığın kapatabileceği bir boşluk değildir (Willis, 2012). Dahası finansal eğitim insanlara gelecekteki konjektörü de tahmin etmeyi öğretmez bu konuda uzmanlar bile hemfikir olamamaktadır. Finansal okuryazarlık, iyi bir muhakeme ve özdenetim gerektirir (Willis, 2012).

Finansal okuryazarlık düzeyinin eğitim düzeyi ve deneyimle ilgili bağlarının olduğu görülmüştür. Ekonomi ile ilgili bölümlerde finansal okuryazarlık düzeyi diğer bölümlere oranla daha yüksektir. Ayrıca daha uzun süreli üniversite eğitimi alan katılımcılar da daha yüksek finansal okuryazarlık seviyesini sahiptir. Verilen eğitim gereği ekonomi ile ilgili bölümlerde finansal okuryazarlık düzeyinin yüksek olması şaşırtıcı değildir. Ayrıca akademik başarı düzeyi daha yüksek olan katılımcılarda finansal okuryazarlık başarısı da daha yüksektir. Ekonomi bölümleri dışında eğitim alan bir kişinin eğitim süresi artsa da finansal okuryazarlık düzeyinin artacağına inanmak güçtür. Çünkü bireyin kişisel finansmana maruz kalması, finans konuları ile ilgilenmesi ve bunun neticesinde de çeşitli kaynaklardan bilgi elde etmesi gerekir. Sadece yaşlı bireylerin diğerlerinden daha fazla finansal okuryazar olamayacağı gibi (Chen ve Volpe, 2002)...

Bilgi ve deneyime ek olarak, bireylerin finansal davranışlarını ve harcamaya yönelik tutumlarını; politikalar, çocukluk deneyimleri, toplumsal normlar vb. etkileyebilir (Hilgert ve diğerleri, 2003).

Finansal sonuçları şansa, başkalarına ya da dış etkenlere bağlı olduğuna inanılması durumunda ise bireylerin finansal durumlarını yönetmek için adım atma olasılıkları daha az olmaktadır (Perry ve Morris, 2005).

Davranışsal ekonomi, bireylerin ve ailelerin ekonomik kararlarında, psikolojik özelliklerin rol oynadığını kabul eder. Böylece, davranışsal ekonomi birey davranışlarını için bir alan açar (Hilgert ve diğerleri, 2003).

Yaygın olarak kullanılan iki uygulanabilir geliştirme teorisi; sosyal öğrenme ve bilişsel gelişim teorisidir. Bunlardan “Sosyal Öğrenme Teorisi” çocukların sosyal çevresi ile etkileşimi sonucu nasıl tepkiler verdiğini açıklamaya çalışan bir teoridir. Bu nedenle ebeveynler ve çocukların yakın çevresi, çocukların yakın çevresindeki dünyayı nasıl gördüğünü en fazla etkileyen unsurlardır (Martin ve Oliva, 2001).

Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin çoğu birçok finansal becerisini ailede kazandığını belirtmiştir. Bu da gösteriyor ki finansal okuryazarlık eğitiminde aile önemli bir rol üstlenmektedir (Alkaya ve Yağlı, 2015). Aile çocukların tasarruf ve harcama faaliyetlerini raslantısal değil, özellikle çocuklar ve ebeveynleri arasında bilinçli yapılan bir sosyal etkinlikler olmalıdır (Webley, Levine ve Lewis, 1991). Finansal rol eğitimi, ev dışındaki kaynaklardan çok ebeveynlerden çocuklara geçer ve ergenlik yıllarında ihtiyaç duyulan finansal roller evde modellenir ve öğrenilir. Daha fazla finansal hazırlık duygularına sahip ergenler, genelde daha önce evde finansal görevler yapan kişilerdir (Clarke ve diğerleri, 2005) Finansal uyanıklık ve bilgi becerilerini bireye aktaran anneler hala en etkili tüketici öğrenme aracısı olmaya devam ettiği görülmeye karşın babanın ve ailenin diğer üyelerinin de önemli bir rol oynayabileceği görülmüştür (Lachance ve Choquette-Bernier, 2004). Babalar finansal görevlerinde annelerden daha çok model olmaktadır. Annelerin finansal görevlerde model olduğu ergen çocukları tarafından model alınarak uygulandığı zamanlarda genç yetişkinlerin performans sıklığı artmakta ve kendilerini daha hazır hissetmektedirler. Finansal görevlerin, ailenin sorumluluğu olarak görülmesi performans sıklığını da artmaktadır (Clarke ve diğerleri, 2005). Clarke ve diğerleri (2005)’nin çalışması sonuç olarak ebeveynlerin güçlü becerilerinin özellikle gençlik yıllarında finansal okuryazarlığını etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada, dış etkilerin finansal okuryazarlık öğretiminde çok az etkiye sahip olduğu görülmüştür. Başarılı bir yetişkinlikte önemli bir beceri olan finansal okuryazarlık, evde ebeveynler ve ailenin diğer bireyleri tarafından her zaman modellenmesi, öğretilmesi ve

uygulanması gereken bir beceridir. Bazı ebeveynlerin yanlış mali davranışları çocuklarının hayatlarında sıklıkla ortaya çıkmaktadır. Çocuklar genellikle ailelerinin bir yansıması durumundadırlar. Aile hayatında yeteri kadar oluşmamış davranış kalıplarının eksikliği çocukları finansal beceri ve tutum gerektiren durumlarla karşılaştığında kendini daha çok göstermektedir (Clarke ve diğerleri (2005).

Tüketimin gerçekçi yönlerini öğretmede ve tüketici sosyalleşmesinde de ebeveynler önemli roller üstlenmektedir (Moore ve Moschis, 1985). Gençlerin tüketici sosyalleşmesi sürecinde iletişim, gözlem ve deneme yanılma da etkilidir. Bu eğitimden en çok sorumlu olarak görülen iki kaynak; ebeveynler ve okuldur (Lachance ve Choquette-Bernier, 2004)

Ayrıca gençler ebeveynlerinden tüketim ile ilgili bir takım yönelim ve beceriler edindikleri görülmektedir. Ebeveynlerin çocukları üzerindeki tüketici davranışları etkisi; karar verme aşamaları ve tüketici özellikleri gibi durumlarda olabilmektedir. Ebeveynler doğrudan ya da dolaylı olarak çocuklarının tüketici davranışlarını etkileyebilirler. Belli değer kalıplarının ve davranışlarını aileden çocuğa aktarılmasında farklı iletişim süreçleri ve demografik özellikler etkilidir (Moore ve Moschis, 1985).

Öğrenciler büyük bir çoğunlukla ebeveynlerini kendi para yönetim şekillerini etkilediğini belirtmişlerdir. Bu nedenle ebeveynler çocuklarına finansal olarak sosyalleşmesinde oynadıkları rolün ve bu sürecin çok erken yaşlarda gerçekleşmeye başladığını farkında olması gerekmektedir. Ebeveynlerin çocuklarıyla para yönetimi konusunda nasıl bir yol izleyecekleri ile ilgili eğitime ve kaynağa ihtiyaçları vardır (Cude ve diğerleri, 2006).

Çocuklar, finans yönetim davranışlarını öğrenmede; gözlem, katılım ve sosyalleştirme araçlarının talimatları etkilidir. Finansal sosyalleşmede, rastlantısal öğrenmede önemli bir yer tutar ancak bu rastgele olduğu anlamında taşımaz. Genelde kasıtlı talimat önemli miktarda yer tutar. Dahası klasik öğrenme sınıflarında olduğu gibi öğrenci sadece pasif alıcı değildir. Örneğin alışverişte ebeveynlerde yardım ederek sosyalleşmesi sağlanabilir (Danes, 1994). Bu, finansal sosyalleşme eğitiminde ebeveyn ve çocuklara daha çok vurgu yapılması faydalı olabilir (Danes, 1994).

Bireyler sosyal etkileşim vasıtasıyla çevresinden etkileşimle çeşitli modelleri gözlemleyerek cömertliği ve ahlaki davranmayı öğrendikleri gibi bencil ve rekabetçi

davranışları da öğrenirler. Benzer şekilde toplum çocuklarla bu eğilimlere değer vermeyi, davranış gözlemleriyle onları taklit etmeyi öğretir (Mary Frances Agnello, Laney ve Lucey, 2019).

Aile özellikleri ve aile eğitim düzeyleri de finansal okuryazarlıkta güçlü bir belirleyicidir. Ebeveynlerin finansal okuryazarlık seviyelerinin düşüklüğü, gençlerin sınırlı eğitimi ile yüksek oranda ilişkili olma ve yanlış tüketici tercihlerine neden olma eğilimindedir. Özellikle anneleri üniversite mezunu, ailesi tasarruf eden, yatırımlarında risk çeşitlendirmesi yapan bireyler daha fazla finansal okuryazar olma eğilimindedir. Anne eğitimi yüksek olan bireylerin finansal okuryazarlık düzeylerinde de artışı artışının anlamlı olmasının yanı sıra, aynı şekilde aile refahı ve zenginliği de anlamlıdır (Lusardi ve diğerleri, 2010a).

Üniversite öğrencileri akademisyenlerle “eğitim mali ağı”; eş, ebeveyn, kardeş, akraba ve arkadaşlarla kişisel mali ağlar kurarlar. Bu ağların etkisi finansal okuryazarlık üzerinde aynı düzeyde olmayabilir. Örneğin öğrencilerin ihtiyaç duyduğu finans ve yatırım bilgisi arkadaşlar veya aileden daha fazla eğitim mali ağından daha çok sağlanabilir. Kısacası öğrencilerin kişisel finans ağlarından ziyade eğitim ağlarından daha karmaşık ve doğru bilgiler edilmeleri daha muhtemeldir (Chung ve Park, 2014).

Kişisel finansal ağlar, eğitim finans ağlarının aksine finansal okuryazarlık üzerinde önemli ölçüde etkiye sahip değildir. Bu ağların etkilerinin farklı olması ağdaki kişilerin finansal okuryazarlık düzeyleri ile ilgili olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeyleri yüksek insanlarla daha çok ilişki içerisinde olması finansal okuryazarlık düzeyinin artma olasılığını yükseltmektedir (Chung ve Park, 2014).

Akran gruplarını özellikleri de finansal okuryazarlık üzerinde etkilidir. Örneğin; akranları üniversite düşünen ve sigara içenlerin oranının az olduğu gruplar da finansal okuryazarlık oranı yüksek olma eğilimindedir (Lusardi ve diğerleri, 2010).

Bilgi davranışla bağlantılı ise, finansal bilgilerini nerelerden öğrenildiğini de bilmek önemli hale gelmektedir (Hilgert ve diğerleri, 2003). Araştırmalar göre finansal gelişmeleri en çok takip etme kaynakları: internet, televizyon, gazete ve dergi ve kitap olmuştur (Alkaya ve Yağlı, 2015; Şantaş ve Demirgil, 2005). Bunlara ek olarak ebeveynler (Carrothers, 2016), deneyim, arkadaşlarda finansal kaynaklar olarak görülmektedir (Hilgert ve diğerleri, 2003). Ayrıca bazı insanlar diğer insanları

hatalarından öğrenmeyi tercih ediyorlar ya da bu tip bir öğrenme daha kolay geliyor (Lachance ve Choquette-Bernier, 2004). Yüksek puanlar arasında en çok kullanılan kaynak ise kişisel deneyim gibi görünmektedir. Yüksek puanı olanların bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi uygulama motivasyonu da yüksek olmaktadır (Hilgert ve diğerleri, 2003). Hilgert ve diğerleri (2003)'in yaptığı çalışmada, finansal bilgi kaynakları ile finansal uygulamalar arasında bir bağlantı olduğu görülmüştür. Düşük finansal bilgi endeksine sahip bireyler bu kaynakları daha az kullanmaktadırlar. Bunlara ek kullanılan diğer bilgi kaynakları ise; banka şubeleri, finans alanında çalışan akraba ya da arkadaş tavsiyesi, firma satış personelinden edinilen bilgilerde bulunmaktadır (Er ve diğerleri, 2014)

Finansal öğrenme kaynakları gösteriyor ki internet ve televizyon finansal okuryazarlık eğitiminde kullanılabilecek en etkili araçlardır (Alkaya ve Yağlı, 2015). Gençlere yönelik, televizyon programlarının ve pedagojik faaliyetlerin geliştirilmesi bu konuda yararlı olabilir (Lachance ve Choquette-Bernier, 2004).

#### **2.1.4 Ülkemizde ve Dünyada Finansal Okuryazarlığın Durumu**

Finansal cehalet tüm ülkeler için gelecekte potansiyel sorun teşkil etmekte ve devletler tarafından önlem alınması gerekmektedir. Çünkü finansal okuryazarlık sadece bireylerin sorunu değil aynı zamanda ülke ekonomilerinin de bir sorunudur (Bay, Catasús ve Johed, 2014; Kılıç ve diğerleri, 2015). Finansal okuryazarlık düzeyi ilgili endişeler, hem genç hem de yetişkinlerin iyi finansal seçimler yapmak için gereken temel bilgilere sahip olmadığını gösteren son araştırmalarla belgelenmiştir (Mandell ve Klein, 2009). Birey yaşamının her döneminde etkili olan finansal okuryazarlık, yükseköğretim kademelerinde bile ihmal edilmiş bir alandır (Gerek ve Aşkı, 2010).

Dünya çapında yapılan araştırmalarda göstermiştir ki, yüksek gelirli ülkelerde dâhil, finansal okuryazarlık seviyesi düşüktür. Orta ve düşük gelirli ülkelerle ilgili elimizde daha az veri olsa da görünen o ki bu ülkelerde finansal okuryazarlık seviyesi daha da düşüktür (Kılıç ve diğerleri, 2015; Xu ve Zia, 2012). Dünya genelinde, sadece 3 yetişkinden biri finansal okuryazardır ve finansal bilgisizlik yaygın olmakla kalmayıp, ülkeler ve gruplar arasında büyük farklılıklar göstermektedir. Özellikle kadınlar, yoksullar ve düşük eğitilmiş bireylerde finansal okuryazarlık düzeyi daha da düşüktür (Klapper ve diğerleri, 2011).

Uluslararası araştırmalar, bireylerin tasarruf ve yatırım yapamadığını ve çoğu zaman borçlandığını göstermektedir. Bu kanıtlar, insanların finansal refahlarını güvence altına alma yeteneklerinin çok sınırlı olduğu konusunda ciddi endişeler doğurmaktadır (Agarwalla, Barua, Jacob ve Varma, 2014). Finansal okuryazarlık beceri düzeyi, gelişmekte olan ölkelerde ekonomik koşulların daha ağır olması, yaşam maliyetlerinin giderek artması ve hükümet desteklerinin yetersiz kalması gibi nedenlerle düşük seviyelerde seyretmektedir (Mbekomize ve Mapharing, 2015). Finansal okuryazarlık düzeyinin düşüklüğü de, olumsuz finansal sonuçlara neden olmaktadır (Xu ve Zia, 2012).

Finansal okuryazarlık konusu, bireylerin bu konu da yeterince bilgi sahibi olmaması varsayımıyla bankaların, devletlerin, toplumsal kuruluşların ilgisini de çekmektedir ve bu ilgi 2008 krizi ile daha da artırmıştır (Yüceyılmaz ve Özgürel, 2018). Bu kuruluşlar, bilinçli tüketici kararları ve tasarrufların artırılmasını amaçlamakta ve bu tasarrufların reel ekonomiye kazandırılmasını sağlamak için de doğrudan finansal eğitim program uygulamaları ya da konferans, inceleme ve rapor hazırlama gibi etkinlikler yapmaktadır (şahin ve Barış, 2017).

Uluslararası alanda; Dünya Bankası, OECD ve Avrupa Komisyonu finansal okuryazarlığın geliştirilmesi, tüketicilerin korunması, mevcut durumun analizi ve finansal eğitim stratejilerinin geliştirilmesi için konferanslar düzenlemekte ve raporlar yayınlamaktadır. Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Kanada, Avustralya gibi bazı devletlerde vatandaşlarının finansal okuryazarlık düzeylerinin artırmak için çeşitli çalışmalar yapmaktadırlar. Ülkemizde de; Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası (TCMB), Sermaye Piyasası Kurulu (SPK), Bankacılık Düzenleme ve Denetleme Kurumu (BDDK) gibi kamu kurumlarının yanı sıra, bazı sivil toplum kuruluşları da finansal okuryazarlıkla ilgili çalışmalar yapmaktadır (şahin ve Barış, 2017).

Finansal okuryazarlık araştırmaları birçoğ ölkede hızla artarken Türkiye’de yeterli düzeyde değildir. Türkiye’de yapılan finansal okuryazarlık eğitimleri, çoğunlukla özel sektör aracılığıyla yapılmakta ve sınırlı bir kesimi kapsamaktadır. Bu eğitimlerin, devlet eğitim kurumları tarafından desteklenmesi ve eğitim programlarına dâhil edilmesi gerekmektedir (A. V. Çam ve Barut, 2015).

Türk Ekonomi Bankası (TEB) tarafından yapılan finansal okuryazarlık araştırmasında Türkiye geneli için finansal okuryazarlık endeksi 59.6 bulunmuştur.

Atkinson ve Messy (2012)'in diğerk ülkelerde yapmış olduğu araştırmada ise ortalama puan 62,3'tür. Bu sonuçlar, Türkiye'nin finansal okuryazarlık eğitim alanında farkındalık yaratmasının gereğini ortaya koymaktadır (Fettahoğlu, 2015).

Fettahoğlu (2015)'nün yaptığı araştırma katılımcıların temel düzey bilgiye sahip olduklarını ancak ileri düzey ve bilgi gerektiren enstrümanlar hakkında yetersiz olduklarını ortaya koymuştur. Buna ek olarak bireylerin yatırım fonu, hisse senedi, tahvil gibi yatırım araçları konusunda hem bilgi eksikliği hem de kullanıcı oranının düşük olduğu saptanmıştır.

Ülkemizde de son dönemde kamu kurumları, üniversiteler, bankalar, finans kuruluşları, sivil toplum kuruluşları vb. tarafından çocuklara, gençlere ve ailelere finansal okuryazarlık konulu konferans, eğitim semineri, sertifika programları gibi etkinlikler düzenlenmektedir. Amaç, bireylerin ekonomi okuryazarlığı becerilerini geliştirmek, kısa ve uzun vadeli doğru finansal kararlar almasını sağlamaktır (Ünal ve diğerleri, 2015).

Milli Eğitim Bakanlığı, Türk Ekonomi Bankası ve UNICEF gibi kurumların işbirliği ile 6-14 yaş grubu bireylerin finansal okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için "Sanat Yoluyla Sosyal ve Finansal Eğitim" projesi yapılmıştır. Ayrıca Bankacılık Düzenleme ve Denetleme Kurumu, Sermaye Piyasası Kurulu, Borsa İstanbul, Finansal Okuryazarlık ve Erişim Derneği gibi çeşitli kurum ve kuruluşlar da üniversite düzeyinde yaptığı çalışmalarla, gençlerin finansal okuryazarlık düzeylerini artırmaya çalışmaktadır (Alkaya ve Yağlı, 2015; Karakoç ve Yeşildağ, 2019). Ülkemiz sermaye piyasalarının gelişmesi için, yatırımcı tabanının güçlendirilmesi ve genişletilmesi gerekmektedir. Sermaye piyasaları ile ilgili farkındalık yaratmak ve birikim sahiplerini bilgilendirerek finansal piyasalara girişin tabana yayılması bunu sağlamanın yollarından biridir. Bu amaçla adı geçen kurum ve kuruluşların katılımı ile "Türkiye'de Finansal Tabana Yayılma" konferansı gerçekleştirilmiştir (Fettahoğlu, 2015).

### **2.1.5 Finansal Okuryazarlığı Artırmanın Yolları**

Tasarruf oranının rekor düzeyde düşük olması ve borç seviyesinin de rekor seviyelere tırmanması ile finansal okuryazarlık konusunda iyileştirme stratejilerinin kullanılması gerekmektedir (Peng, Bartholomae, Fox ve Cravener, 2007).

Bireylerin büyük bir kısmı (%86) para harcama ve yönetme davranışlarını ailede, çok küçük bir kısmı da eğitimle (% 3,5) kazandığını belirtmektedir. Ancak finansal okuryazarlık sadece aile içinde verilen eğitim olmamalıdır. Finansal okuryazarlık eğitiminin ilköğretimden yükseköğretime kadar her düzeyde eğitimin içerisinde yer alması gerektiğini göstermektedir (Bayram, 2014).

Ebeveynlerin eğitilmesi de çocukların eğitiminde bir etki oluşturabilir. Ayrıca Yetişkin eğitimi çocukların eğitimi için geribildirim sağlayabilir (Bruhn, de Souza Leao, Legovini, Marchetti ve Zia, 2013). Finansal kaynaklardan en önemlilerinden birinin ebeveynler ve akranlar olduğu düşünüldüğünde, aile ve arkadaş çevresinde üniversite eğitimi almamış bireylerden oluşan dezavantajlı gruplara üniversite eğitimi öncesi eğitim kurumlarının finansal eğitim sağlaması önemlidir. Bilişsel yetenek finansal okuryazarlık değişkenlerinden bir tanesi olsa da finansal okuryazarlık becerisine açıklamaya yetecek tek bir değişken değildir. O nedenle finansal bilginin geliştirilmesinde eğitim önemli bir faktördür. Ancak eğitimin insanların finansal hayata tamamıyla dâhil olmadan vermek önemli olacaktır. Bu sebeple üniversite öncesi eğitimde finansal okuryazarlık eğitimi geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitim programlarını geliştirmenin yanı sıra ebeveynlerinde finansal eğitim programlarına katılımı etkili olacaktır. Bu programlara katılan ebeveynler de çocuklarına finansal rehber olma yolunda daha etkili ve aktif rol oynayacaklardır (Lusardi ve diğerleri, 2010a).

Finansal okuryazarlık ekonomi alanında eğitim alanlara değil, toplumu oluşturan tüm bireylere, en azından kendi finansal güvenliğini sağlayacak düzeyde verilmelidir (Fettahoğlu, 2015). Sorumlu tüketiciler, sivil tüketim yoluyla ekonomiyi düzenlemeli ve geliştirmeli, doğru finansal ürünleri satın almalıdır. Sorumlu tüketiciler, kendi kendine yeten, kendine güvenen bireyler olmalıdır (Arthur, 2012). Bu nedenle finansal okuryazarlık düzeyinin yükseltilmesinde eğitim kurumlarının rolü oldukça önemlidir (Kocabıyık ve Teker, 2018).

Finansal bilgi eksikliğine karşı önerilen ortak reçete eğitim olup, genel varsayıma göre iyi bir finansal bilginin doğru kararlar almada etkili olacağı yönündedir. Birtakım kanıtlar bilgi ile davranış arasındaki ilişkinin karmaşıklığına vurgu yaparak, her zaman bilginin doğru davranışla sonuçlanmayabileceğine işaret etmektedir. Perry ve Morris (2005) bazı psikolojik etkenlerin bilginin davranış üzerinde etkili olabileceğini öne sürmüşlerdir (Aktaran: Robb ve Woodyard, 2011).

Finansal okuryazarlık eğitimlerinin bireyleri ve ekonomileri ne kadar etkilediği de henüz net değildir. Bu nedenledir ki eğitim araştırmalarına daha fazla ihtiyaç vardır. Örneğın, araştırmalarda öğretmenlerin hangi konuları öğretmeleri gerektiğine karar veremedikleri, teknik ve beceri eksikliklerinden endişe duydukları bulunmuştur. Bunun yanı sıra ülkelerde çeşitli eğitim seviyeleri ve okul türleri vardır ve her seviyede ve türdeki okullarda etkili öğretim yöntemlerini ulaşmak maliyetli olabilmektedir (Yoshino ve diğeri, 2015).

Finansal okuryazarlığa vurgu artmaya başlasa da mevcut bulgular sadece nesnel bilgiye odaklanan programların yetersiz kalabileceği yönündedir. Dahası bilginin nasıl geliştirilebileceği konusu cevapsız kalmaktadır. O nedenle eğitim amaçlı ve amaca uygun yapılırsa etkili olur. Ortaokuldan seviyesinden üniversiteye kadar standartları belirlenerek kabul görmüş, sonuçları değerlendirilmiş finansal eğitim programları bireylerin bütünsel, uzun vadeli erken yaşlardan başlayan finansal alışkanlıklarının gelişimine destek olacak bir başlangıç noktası olabilir (Robb ve Woodyard, 2011).

Finansal farkındalık ve finansal okuryazarlık arasında pozitif yönlü ilk ilişki mevcuttur (Yardımcıoğlu ve Yörük, 2016). Bunun yanı sıra finansal davranış ve finansal refah arasında da ilişki vardır. Olumlu finansal uygulamaları teşvik eden finansal eğitim ve çeşitli sosyal stratejilerin önemi büyüktür. Finansal davranış, finansal refahın göstergelerinden birisi olabileceğinden, finansal açıdan sağlıklı, mutlu ve endişeden uzak olmak genel refahın da bir göstergesi olacaktır. Kullanılabilecek diğeri bir strateji sosyal pazarlama ve finansal danışmanlık içerebilir. Öğrencilerin finansal sorunlarıyla başa çıkmasına yardımcı olmak için danışmanlıklara erişim sağlanabilir. Program etkililikleri ölçmek için tutarlı finansal refah ölçekleri geliştirilmelidir (Gutter ve Copur, 2011). Bireylere emeklilik, sağlık vb. alanlarda karar aldıkları aşamada destek sağlamak bireyler arasındaki olumlu davranışları teşvik edecektir (Robb ve Woodyard, 2011).

Finansal okuryazarlık, uygulamaya yönelik bir yaşam becerisi olduğundan gençlerin ihtiyacına cevap veren eğitim programları, onlara hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları finansal kararları vermede yardımcı olacak ve bilgili bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olacaktır (Ali ve diğeri, 2014).

Tüketici finansal eğitim programları genel olarak: finansal ürünler hakkında farkındalığı, finansal bilgiyi, tasarrufu ve finansal planlamayı etkilemeye çalışmaktadır.

Gelişmiş ülkelerde programlar: emeklilik planlaması, tasarruf ve genel olarak finansal okuryazarlık gelişimini vurgular. Gelişmekte olan ülkelerde: tasarruf hesaplarına ve sigorta ürünlerine ulaşımının sıra tasarrufu teşvik eder (Xu ve Zia, 2012). Finansal bilgi, para ve kredi yönetimi, tasarruf ve yatırım ile istatistiksel olarak ilişkilendirilebilmektedir (Hilgert ve diğerleri, 2003). Yani bu konularda bilgi sahibi olmak daha yüksek endeks puanlarına sahip olmaya ve finansal davranışlarda iyileşmelere yol açabileceği söylenebilir.

Bireylerin finansal davranışlarında disiplinli davranma kapasiteleri sınırlı olabileceğinden hazırlanacak programlar bu eksikliği giderecek şekilde olmalıdır. Geçmiş yıllara oranla günümüzün ekonomik şartları emeklilik, sağlık planlaması, risk yönetimi, acil durum planlaması vb. bireysel kararlarda bireyler üzerinde giderek artan sorumluluk yüklemektedir (Robb ve Woodyard, 2011; M. Schug ve Lopus, 2008). Kamu ve özel sektör politika yapıcıları bireyler karar alırken kararlarını kolaylaştırıcı kaynaklardan haberdar etmeli ve bu kaynakları sağlamalıdır. Araştırma bulguları finansal güvenin tüketicilerin belirli bir finansal sisteme dâhil olup olmama da belirleyici faktör olduğunu göstermiştir (Robb ve Woodyard, 2011). Finansal bilgi önemli etkiye sahip olmasına rağmen baskın faktör değildir. Finansal davranış üzerinde etkili olan faktörler sırasıyla; gelir, finansal memnuniyet, finansal güven ve eğitimidir. Finansal kararlarda bilginin yanı sıra diğer faktörler de önemli rol oynar. Bu bulgu, finansal bilginin finansal davranış oluşturmada tek başına yetersiz olduğunu öne süren araştırmaları destekler niteliktedir (Aktaran: Robb ve Woodyard, 2011).

Ekonomi, matematik ve finansal okuryazarlık gereksinimleri farklı uçlardaki öğrenciler üzerinde farklı etkilere sahip olabilir. Finansal eğitim, herhangi bir ön mali okuryazarlığı olmayan öğrenciler için yararlı olabilirken kapsamlı mali okuryazarlığı olan öğrenciler için de yüksek getirili derslerin yerini alabilir. Ekonomi eğitimi sosyo-kültürel durumlarına göre bazı öğrenciler için rahatsız edici olabilirken bazı öğrenciler için değerli olabilir (Brown, van der Klaauw, Wen ve Zafar, 2013).

Üst düzey gelire sahip öğrencilere göre düşük gelirli öğrencilerin finansal eğitime erişimi sınırlı kalmaktadır. Finansal okuryazarlığın ve uygulamalarının iyileştirilmesi ve yaygınlaştırılması dezavantajlı gruplar için fırsat eşitliği adına küçük ama önemli bir adımdır (Beverly ve Burkhalter, 2005).

Araştırmalar, lise son sınıfı öğrencilerinden üst gelir grubundaki çocukların yarısından çoğunun evdeki mali durum hakkında deneyimlere sahip olduğunu gösterirken, bu oran azınlıklar ve dezavantajlar arasında düşmektedir. Varlıklı ailelerin çocukları ile ebeveynleri üniversite mezunu olan çocuklar daha iyi performans gösterirken erkek ve kızlar benzer performans sergilediler (Neale, 2006).

Ekonomik geliri yüksek aileleri çocukları, düşük gelirli aile çocuklarına göre önemli ölçüde daha fazla finansal okuryazar olma eğilimindedir (Mandell, 2008). Gelirin etkisi ise şaşırtıcı değildir. Kredi kartı ödememe gibi olumsuz finansal davranışlar gelir yetersizliğinden kaynaklanabilir. Finansal davranış açısından sorumlu davranan bireylerin, finansal olarak da tatmin olmaları sürpriz değildir. Genel anlamda, finansal sorun yaşamayan bireylerin mali tatmininin artması beklenir (Robb ve Woodyard, 2011).

Ailelerin finansal refahları, varlıkların artması veya harcamalarının azaltılması yoluyla doğrudan artırılabilir. Bugünkü durumda etkisiz finansal eğitim programlarına para harcamak yerine düşük bütçeli aile bilançoları desteklenerek daha fazla şey yapılabilir (Willis, 2012).

Çalışanların finansal okuryazarlık ve farkındalık konusunda olumlu bir algıya sahip oldukları görülmüş ve buradan hareketle çalışanlara bu konuda yeterli düzeyde ve yeterli sayıda kişiye eğitim sağlanamadığı söylenebilir (Yardımcıoğlu ve Yörük, 2016). Bu olumlu algı iyi bir eğitimle kanalize edilebilir ve daha üst seviyelere çıkarılabilir.

Tüketicilerin mali işlerini yönetmek için bilgi, güven ve motivasyon kazanmasını beklemek yerine profesyonel ve tarafsız danışmanlar yetiştirerek bireylere bu finansal danışmanları görevlendirebiliriz (Willis, 2012). Finansal bilginin düşük olduğunu kabul etmek yeterli bir tutum değildir. Bireyler, finansal okuryazarlık becerileri düşük ise profesyonellerden yardım almalı ve yanlış yapmaktan kaçınmalıdırlar (Lusardi, 2009).

Öğrenme, bireylerin en çok bilgiye ihtiyaç duyduğu anda gerçekleşir. Finansal eğitim çok kısa bir zaman önce verilmiş olsa bile bireyler satış görevlilerini genellikle alt edemezler (Willis, 2012). Bunun içindir ki finansal eğitimin zamanlaması da önemli olabilir. Bireylerin özellikle harcama yaptığı ya da yapacağı zamanlarda bilgi verilmesi (örneğin: ilk kez ev alırken) daha anlamlı ve davranış oluşturuocu olabilir. Ancak, tüketiciler bu öğretilen anların farkında olamayabilir ya da ihtiyaç duydukları bilgilerinin olup-olmadığı hakkında farkındalıkları olmayabilir. Finansal eğitimde en

büyük zorluklardan biri, insanları buna motive etmek ve bunun sürekliliğini sağlamaktır (Hilgert ve diğerleri, 2003).

Evlilik, para yönetimi konusunda bireylere daha fazla bilgi edinmek için teşvik ediyor görünmektedir. Bu sebeple eğitimciler yakın gelecekte evlenmeyi düşünen öğrencilere ulaşarak eğitimler planlayabilir ve bu bireyler için öğretime uygun bir zaman diliminden faydalanmalarını sağlayabilir (Danes ve Hira, 1987).

Finansal planlama ve yönetim süreçlerine daha fazla odaklanan çalışmalar finansal okuryazarlık seviyesindeki cinsiyet farklılıklarına daha fazla ışık tutabilir. Ayrıca gelecek çalışmalar bireylerin kişisel finans bilgisini ve mali durumlarını yönetme becerilerini nasıl geliştirebileceklerine odaklanmalıdır. Finansal okuryazarlığı birey yaşam kalitesine etkisi düşünüldüğünde eğitimcilerin bu konu üzerinde ciddi düşünceleri ve finans bilgilerini geliştirmeleri için etkili önlemler alınabilir. Son olarak, gelecekteki çalışmalar hem kadınların hem de erkeklerin kişisel finans bilgisini ve kişisel mali durumlarını idare etme becerilerini nasıl geliştireceklerine odaklanmalıdır. Kişisel finansmanın insanların yaşam kalitesini iyileştirmede çok önemli bir rol oynadığı düşünüldüğünde, eğitimcilerin ciddi düşünmesi ve insanların kişisel finans hakkındaki bilgilerini geliştirmek için etkili önlemler alması gerekir. Kadınların finansal okuryazarlığa karşı ilgisizliği ve matematik konusundaki eksiklikleri düşünüldüğünde kadınlar için ek müfredatlar tasarlanmalıdır. Onlara verilecek eğitim tasarlanırken; eğitim geçmişi, yaşam deneyimleri ve sosyo-ekonomik durumları göz önünde bulundurularak uygun materyaller tasarlanmalıdır (Chen ve Volpe, 2002). Ayrıca aileler kızlarını sosyalleştirebilmek için maddi destek sağlamak ve finansal durumları hakkında onları dinleyerek sosyal destek sağlamak gibi yollar izleyebilirler (Edwards, Allen ve Hayhoe, 2007).

Bireyleri değişen ve gelişen dünyayı yakalayabilmesi kendilerini sürekli geliştirmesi, finansal gelişmeleri takip etmesi, yenilikleri anlaması ile mümkündür. Bu da bireylerin finansal okuryazarlık becerilerinin geliştirmesine bağlıdır (Öztürk ve Demir, 2015).

Bulgular katılımcıların finansal okuryazarlık seviyelerindeki düşük alanlara işaret etmektedir. Bu alanlar resmi finansal okuryazarlık, tüketici hakları bilinci ve finansal

bilgi alanlarda daha belirgin olduğu gör÷lmektedir. Bu alanların belirlenmesi, bu alanlara ağırlık veren eğitim programlarının tasarlanması faydalı olacaktır (Ali ve diğeri, 2014).

Finansal eğitim programlarının, hedef kitlelere uygun bir şekilde tasarlanması ve uygulanması gerekliliği hakkında çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu araştırmalar ders ve ders dışı programlar olarak tasarlanmalıdır. Finansal okuryazarlık programlarının kısa vadede etkileri olsa da uzun vadede faydalı sonuçlara ulaşılabileceği aşikârdır. Finansal eğitim uzun vadeli hedeflere hizmet etse de, kısa vadeli özel hedef kitlelere yönelik ve farklı ihtiyaçlara uygun programlarda geliştirilmelidir (Bayram, 2014). Eğitim müfredatlarına seçmeli dersler eklenmeli, uzman kişilerce seminerler ve simülasyon eğitimleri düzenlenmelidir (Kılıç ve diğeri, 2015).

Finansal bilgilerin günlük hayatta sık kullanılması, finansal okuryazarlığa olumlu yansımaktadır. Örneğin; günlük hayatta kredi kartı ve internet bankacılığı kullanan öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeyi daha yüksek olmaktadır (Kılıç ve diğeri, 2015). Bilgiyi artırmanın bir yolu hem kendi yaşantılarında deneyim kazanmak hem de başkalarının deneyimlerinden öğrenmektir. Finansal eğitim kampanyaları ve öğrenme araçları, finansal yönetim davranışlarında, davranış değişikliklerini ortaya çıkarmak için motivasyon ve eğitim stratejilerinin birleştirilmesi gerekebilir (Hilgert ve diğeri, 2003).

Günlük yaşamda karşılaşılan ve deneyimlenen finansal kavram ve durumlar insanlar tarafından daha iyi anlaşılmalıdır. Örneğin Arjantin 1980'li yıllardan 1990'lı yıllara kadar mücadele etmiştir. Genel finansal okuryazarlık seviyesi Arjantin'de düşük olsa da yetişkinlerin %65'i enflasyon bilgisine sahiptir ve bu da Arjantin'i dünya ortalamasının üstüne taşır. Bu örneğe benzer olarak Gürcistan, Peru ve Bosna Hersek'te de benzer durumlar mevcuttur (Klapper ve diğeri, 2011).

Bazı uygulamalarda yüksek puanlarla ilişkilidir. Ekonomi araştırmalarında interneti kullanan öğrenciler hiç kullanmayanlara göre daha yüksek puanlara sahiptir. Ev ödevi veya okul için okunan sayfa sayısı yüksek başarıyı getirmiştir. Ayrıca standart ekonomi sınavına giren öğrenciler bu tür sınavlara girmeyen öğrencilere nazaran çok daha yüksek puan almışlardır. Buna sebep büyük olasılıkla sınavın öğrencileri ve öğretmenleri ekonomi eğitiminden sorumlu tutmasıdır (Walstad ve Buckles, 2008).

Öğrencilerin ekonomi ile ilgili konulardaki izlemeleri, okumaları veya dinlemeleri önemli ölçüde yüksek test puanları ile ilişkilidir. Bu tür konularda hiçbir zaman bilgi

toplamadığını belirten grup, yılda bir iki kez bilgi topladığını bildiren öğrencilere kıyasla daha düşük puan almışlardır. Bu sonuçlar ayrıca ekonomiye olan genel bir ilgi eksikliği de olduğunu da göstermektedir. Çünkü öğrencilerin yarısı ya da daha fazlası genel ya da ülke ekonomisi hakkında bilgi toplamadığını bildirmiştir. Bununla birlikte bireysel finansa daha yaygın bir ilginin olduğu görülmekte ve on kişiden altısından fazlası bu konuda bilgi topladığı bildirmektedir (Walstad ve Buckles, 2008). Yüksek test puanlarının bazı öğretmen faktörleri ile de ilişkili olduğu görülmüştür (Walstad ve Buckles, 2008).

Medya finansal farkındalık oluşturma'nın önemli ayağı olabilir. Finansal eğitim, düşünmeyi teşvik etme ve motivasyon sağlamada hizmet edebilir. Eğitimciler, ulusal düzeydeki finansal okuryazarlığı desteklemek için yerel medya araçlarında yazılar yazarak çalışabilirler (Hilgert ve diğerleri, 2003). Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler sorumluluğunda finansal içerik sağlayacak web sitelerinin kurulması çok faydalı olacaktır (Philippas ve Avdoulas, 2020).

Ülkemizde; "Finansal Erişim, Finansal Eğitim, Finansal Tüketicinin Korunması Stratejisi ve Eylem Planları" 5 Haziran 2014 tarihli ve 29021 sayılı resmi gazetede yayınlanmıştır. Eylem planlarında detaylı finansal çalışmalar öngörülmektedir. Bunlardan bazıları; finansal eğitimle ilgili internet sayfalarında döküman çalışmaların yaygınlaştırılması, eğitim faaliyetlerinin sosyal medya aracılığıyla duyurulması, finansal piyasa risklerinin anlatılması, finansal tercihlerin bilinçli yapılmasına ilişkin destekleyici broşür, kitapçık, eğitici oyunlar vb. kaynakların yaygınlaştırılması, ev hanımlarına yönelik bilgilendirme faaliyetleri, ilk ve ortaokul düzeyindeki müfredatlarda finansal eğitim konularının geliştirilmesi, yükseköğretim düzeyindeki finans eğitimi ile ilgili programlarda ders içeriklerinin gözden geçirilmesi, finans dışı programlarda da finansal eğitim konularının programlara eklenmesi yer almaktadır (Fettahoğlu, 2015).

### **2.1.6 Finansal Okuryazarlığın Ölçülmesi**

Finansal okuryazarlık araştırmaları genel olarak finansal okuryazarlığın nasıl ölçüleceği, nasıl öğretileceği ve istatistiksel verilerin nasıl değerlendirileceği ile ilgilidir (Arthur, 2012). Finansal okuryazarlığın rolü, kapsamı ve finansal okuryazarlığı ele almanın en iyi yolu hakkında tartışmalar hâlâ devam etmektedir. Tartışmaların bir nedeni, araştırmacıları uygun verilere sahip olmaması sebebiyle okuryazarlık, eğitim ve davranış

ilişkilerinin arasında bilgi boşluklarının bulunmasıdır. Finansal okuryazarlık ölçümleri için çok az çalışma gelişmiş ölçüm araçları geliştirebilmiş ve nedensel bağlantılar kurabilmiştir (Hung ve diğerleri, 2009). Çünkü finansal eğitime ne zaman, nasıl ve etkisinin nasıl ölçüleceği gibi konularda hala birçok soru cevapsızdır (Yates, 2019).

Finansal okuryazarlık eğitimi için uygulamadaki ilerlemelerin izlenmesi ve değerlendirilmesi için göstergeler geliştirmek önemlidir. Bir şeyi yönetebilmek için ölçmek, dahası önemli olanı belirlemek ve önemli olanı ölçmek önemlidir (Carrothers, 2016). Ayrıca finansal politikalar geliştirebilmenin ilk adımı öncelikle finansal okuryazarlık düzeyinin ölçülmesidir (Collins ve Rourke, 2012; Xu ve Zia, 2012). Bunun yanı sıra finansal yeterliliğine ilişkin güvenilir ve geçerli standartlar koymak kavramsal bir temel oluşturmada önemlidir (Huang, Nam ve Sherraden, 2013). Ölçme süreci finansal okuryazarlık bileşenlerinin uygun bir değerlendirme aracını net şekilde ortaya konmasını gerektirir (Ciemleja, Lace ve Titko, 2014). Finansal okuryazarlığın ve refahın artmasının önündeki engelleri belirlemek ve doğru finansal seçimleri mümkün kılabilmek için finansal okuryazarlığın ölçümünde daha iyi ve standart yaklaşımlara ihtiyaç vardır (Huston, 2010; Prawitz ve diğerleri, 2006). Eğitimin amacı finansal okuryazarlığı geliştirmek ise, standart bir ölçme aracı olmadan eğitimin başarısı nasıl ölçülebilir (Huston, 2010) sorusu önem kazanmaktadır.

Finansal okuryazarlık seviyesinin ölçülmesi, ülkeler arası finansal okuryazarlık seviyelerini karşılaştırılması, mevcut eğitim sistemlerinin verimliliğinin değerlendirilmesi, farklı nüfus grupları arasındaki bilgi boşluklarının değerlendirilmesi için veri sağlamak gereklidir. Güvenilir anket sonuçları elde edebilmek için en önemli konu uygun bir ölçüm aracı uygulamaktır (Ciemleja ve diğerleri, 2014).

Finansal okuryazarlık anketleri, çeşitli hedef gruplarının finansal eğitim ihtiyaçlarını ve zorluklarını anlamak için yararlı araçlardır. Ancak uluslararası arenada karşılaştırılabilir metodolojilerle daha fazla anket yapılması gerekmektedir. OECD/INFE ve PISA tarafından yayınlanan anketlere benzer ölçme araçlarının geliştirilip yaygınlaştırılması, farklı ülkelerin kıyaslaması ve stratejiler geliştirilmesi için faydalı olacaktır. Bunun yanı sıra ulusal koşullara göre uyarlanmış finansal okuryazarlık anketleri ulusal stratejiler ve başarı için gereklidir. Finansal eğitim için ders program adaptasyonu, ulusal stratejilerin belirlenmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi için önemlidir. Finansal eğitim finansmanını sağlamak ve sürdürmek için, devlet destek

programları yeterli olmayacağından, özel sektör kendini korumak için vadeli finansal ürünler sağlamalıdır (Yoshino ve diğerleri, 2015).

Bunun yanı sıra literatürün hâlihazırdaki durumu ise kesin sonuçlar içermemekle birlikte bir dizi metodolojik problem ve önyargı taşımaktadır (Collins ve Rourke, 2012). Ayrıca finansal eğitimin maliyetlerini ve faydalarını ölçmek nispeten zordur (Yoshino ve diğerleri, 2015).

Finansal okuryazarlığın tanımlanması ve kabul gören bir standartta ölçülmesi finansal eğitimin etkisini ve finansal okuryazarlığın önündeki engelleri anlamak için önemlidir (Huston, 2010).

Çocuklar ve gençler için finansal araştırmalar azdır (Hawthorne ve diğerleri, 2003; Walstad ve Rebeck, 2017). Bunun bir nedeni, kısmen belirli müfredata veya özel programlara odaklanılması (Walstad ve Rebeck, 2017), değerlendirme materyallerinin az olmasıdır. İlkokul düzeyinde öğrencilerin iktisat kavramlarını anlamaları üzerine deneysel çalışmaların eksikliğinin bir açıklaması, şaşırtıcı bir şekilde değerlendirme materyallerinin olmamasıdır. Bu dönem için değerlendirme aracı olarak en çok kullanılanlardan biri Walstad ve Robson, (1990)'un geliştirdiği “Temel Ekonomi Testi”dir ancak bu testte 5. ve 6. sınıfları ölçen sorular vardır (Hawthorne ve diğerleri, 2003).

Küçük çocuklara uygun test geliştirmek zordur çünkü geleneksel sınavlar sıralı okuma becerisine sahip ilkokul öğrencileri için uygun olmayabilir. Bir diğer konu bu yaş grubunun olgunluğu ve dikkat süresidir (Hagedorn, Schug ve Suiter, 2012; Hawthorne ve diğerleri, 2003). Dezavantajları ve kısıtlamalara rağmen yeni değerlendirme araçları geliştirmek ve bu araçların kullanılarak birincil düzeyde test yapmak için tartışmalar devam etmektedir (Hawthorne ve diğerleri, 2003).

İyi bir finansal okuryazarlık ölçeği araştırmacının ölçülen finans okuryazarlık düzeyinde finansal refahı azaltan eksikliği tespit etme yeteneğini geliştirecek ve istenen bir eğitim sonucunu elde etmek için eğitimin daha iyi tanımlanmasını sağlayacaktır. İyi bir ölçeğin diğer önemli bir faydası, araştırmacıları bilgi ve beceri eksikliğinden kaynaklanan en çok hangi sonuçlardan etkilendiğini daha iyi belirleyebilmesidir. Ayrıca gelir giderleri belirsiz, kaynakları kısıtlı bir toplumda finansal okuryazarlık finansal enstrümanların kullanımını öngöremezse eğitim daha etkisiz olacaktır. Finans bilgisi ve

uygulamasını yeterince ölçen iyi tasarlanmış bir finansal okuryazarlık aracı, finansal eğitimin finansal refahı ve doğru finansal davranışları artırmada gerekli insan sermayesini ne kadar iyi geliştirdiğine dair fikir verebilir (Huston, 2010).

Finansal bilgi, finansal okuryazarlığın önemli yanını oluştursa da bununla eşdeğer değildir. Finansal okuryazarlık uygulama boyutu olan bir beceridir. Finansal okuryazarlık ölçme araçları geliştirilirken sadece bilgiyi değil aynı zamanda bilginin doğru bir şekilde uygulanıp uygulanmayacağını da ölçmek önemlidir. Finansal okuryazarlık ölçümleri sadece uygun finansal davranış için gereken insan becerisini tanımlar; bunun olacağını garanti etmez. Bu sebeple eğitimciler, finansal okuryazarlık düzeyi olması gerekenden daha az olan bireylerin mutlaka finansal okuryazar olmadığı kanısına varamazlar (Huston, 2010).

Kavramsal tanımların çeşitliliği göz önüne alındığında finansal okuryazarlığı ölçülmesinde ki yöntemler de oldukça farklılık göstermektedir. PACFL raporuna göre yazarlar finansal eğitim almış bir kişinin finansal okuryazar kabul edilebilmesi için çeşitli kavramlarda belirlemişlerdir. Örneğin; sermaye piyasası ve finans kurumları, hanehalkı para yönetimi, beklenmedik durumlar için tasarruf yapma nedenleri, kredilerin temelleri vb. anlamayı içerir (Hung ve diğerleri, 2009).

PACFL tarafından 2008 yılında yayınlanan rapora göre bireylerin finansal okuryazar olabilmesi için taşınması gereken özellikler şu şekilde belirtilmiştir;

1. Finansal sistem ve kurumlar hakkında farkındalık
2. Para yönetimi
3. Kaynakları öncelikleri gözeterek bütçe oluşturabilmek
4. Beklenmedik durumlar için para bulundurmak
5. Kredi temini esnasında seçenekleri doğru değerlendirebilme
6. Konut ihtiyacında kira ve satın alma seçeneklerini değerlendirebilme
7. Finansal riskleri önceden görüp yönetebilmek ya da devrede bilmek
8. Yatırım seçeneklerini risk getiri açısından değerlendirebilme
9. Emeklilik planlaması yapabilmek ve yönetebilmek
10. Ölüm, sakatlık gibi beklenmedik durumlar için finansal güvenlik tedbirleri alabilmek (Er ve diğerleri, 2014).

Genel olarak finansal okuryazarlık anketleri, bireylerin kendine olan finansal özgüvenini, davranışlarını, eğitim tercihlerini ve ilgi çeken bazı konuları ölçer (Carrothers, 2016).

İyi bir değerlendirme: sistematik, kanıta dayalı, değerlendirmeye ve karar vermeye fırsat verir. Biçimlendirici değerlendirme: programların geliştirilebilmesi için geri bildirim sağlar; özet değerlendirme, hedeflerle ilgili fark yaratıp yaratmadığını belirler; döngüsel değerlendirme, değerlendirme için planlama, uygulama, raporlama ve bulguları kullanmayı içerir (Carrothers, 2016).

Finansal okuryazarlık araştırmalarında; bazen performans testleri ve bazen de öz bildirim testleri kullanılmıştır. Performans testleri bilgi esasına dayanır. Özbildirim testleri, bilgiyi ve bilgimize olan güveni yani neyi ne kadar bildiğimizi düşündüğümüzü değerlendirir. Ancak bireyler genellikle bildiklerinden çok daha fazla şeyi bildiğini düşünür (Hung ve diğerleri, 2009).

Literatüre bakıldığında finansal okuryazarlığın 3 farklı yöntemle ölçüldüğü görülmektedir. Birinci yöntemde finansal bilgiler objektif finansal okuryazarlık anketleri ile ölçülmektedir. Bu ölçekler; temel ve ileri düzey finansal okuryazarlık soruları temel alınarak hazırlanır ve ölçülür. İkinci yöntem de ise; finansal okuryazarlık, örneklemin algılarını belirli değer aralıkları ile belirlenmiş ölçeklerle ölçmeye çalışır. Üçüncü yöntemde, finansal okuryazarlık düzeyleri hem objektif testlerle hem de kendilerini değerlendirdikleri yöntemle yapılır. Bahsedilen yöntemlere ek olarak kullanımı sınırlı olsa da finansal okuryazarlığı ölçmek için vekiller yöntemi denilen bir yöntem kullanılmaktadır (Aren ve Dinç Aydemir, 2014).

Finansal okuryazarlık ölçümlerinde bilgi formu, bilgiyi uygulama yeteneği ve becerileri, algılanan bilgi, olumlu finansal davranışlar ve finansal deneyimler gibi hususlar değerlendirilmektedir (Hung ve diğerleri, 2009). Bireylerin geçmiş yaşantıları ve deneyimleri sonucu oluşan bir takım tutumlar söz konusudur. Finansal davranış ise bireylerin bireysel finanslarını yönetirken sergiledikleri kısa ve uzun vadeli davranışlar olarak nitelendirilebilir (Alkaya ve Yağlı, 2015)

Geçerlilik ve güvenilirlik konusu ölçümlerin değerlendirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Yeterli niteliklere sahip olmayan ölçekler araştırmacıların ölçümleri yanlış yorumlamasına ve ilgili politika yapıcıları yanlış kararlar vermesine sebebiyet verebilir.

Güvenilir ölçme araçları, tekrarlanan değerlendirmeler de aynı sonucu verir. İç tutarlılık da, bir ölçme aracının bir tutum ya da durumu ölçerken benzer tepkiler ve sonuçlar verebilme yeteneğini temsil ettiği için güvenilirliğe çok benzerdir. Bir ölçme aracının, geçerli olması için güvenilir olması şarttır ancak ölçme aracının geçerliliği yoksa güvenli de değildir. Geçerlilik, bir ölçeğin ölçmeden amaçlanan ölçüm yeteneğini gösterir (T. A. Lucey, 2005). Bu nedenle geliştirilen ölçekler bu kriterleri sağlamalıdır.

Ulusal ve uluslararası çalışmalarda en çok kullanılan ölçme araçlarından biri OECD/INFE yetişkin finansal bilgi anketleridir. Ancak bu ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin literatürde bir takım şüphe ve tartışmalar vardır. Bu ölçek güvenilirlik ve madde uyum açısından değerlendirildiğinde iç geçerliliği var gibi görünse de, analiz sonuçları istendiği kadar pozitif değildir (Bernadene de Clercq, 2019).

Ayrıca OECD anketinin “Doğrulayıcı Faktör Analizi” (DFA) sonuçları ülkeler arası değerlendirmeleri desteklememektedir. Farklı ülkelerdeki katılımcılar arasında finansal bilgi dağılım bakımından yüksek düzeyde değişiklikler göze çarpmaktadır. Bu da dağılım konusunda anketin tutarsızlığını gözler önüne sermektedir. Yapılan çalışma göstermiştir ki finansal bilgi ölçüm aracının tekrar değerlendirilmesi ve uluslararası boyutta büyük bir çalışma ile yeniden uygulanması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Bernadene de Clercq, 2019).

### **2.1.7 Finansal Okuryazarlık Eğitimi ve Farklılaştırılmış Eğitim**

Bu bölümde finansal okuryazarlık eğitimi ve finansal okuryazarlık eğitiminde araştırmamızın deneysel aşamasında kullandığımız farklılaştırılmış öğretim yöntemi ve bu yöntemle ilgili araştırmalar hakkında bilgiler verilmiştir.

#### **2.1.7.1 Finansal Okuryazarlık Eğitimi**

Finansal Okuryazarlık tanımlarından yola çıkarak finansal eğitim tanımları da yapılmıştır. (OECD, 2005) finansal eğitimi; “*finansal tüketicilerin/yatırımcıların finansal ürünlere, kavramlara ve risklere ilişkin anlayışlarını geliştirdikleri ve bilgi, talimat ve/veya nesnel tavsiyeler yoluyla finansal risklerin ve bilinçli seçimler yapmak, yardım için nereye gidileceğini bilmek ve finansal refahlarını iyileştirmek için başka etkili eylemlerde bulunmak*” olarak tanımlamıştır. Finansal okuryazarlık eğitimi öğrencilerin finansal bilgi, beceri ve davranışlarını geliştirmeyi amaçlar (Herman ve diğerleri, 2015)

ve finansal okuryazarlık eğitiminin en önemli hedeflerinden biri bireyleri karmaşık finansal ürünlerde gezinme ve doğru finansal kararlar alabilme becerisi kazandırabilmektir (Xu ve Zia, 2012).

Finansal okuryazarlığın bileşenleri ve davranışsal göstergeleri: finansal durumu takip etme, geleceğe dönük planlar yapma, finansal ürün seçimi yapabilme, finansal bilgileri kullanma düzeyi, finansal durumların (finansal durum, borçlanma ve tasarruf etme vb.) kontrol edilmesi şeklinde sıralamak mümkündür (*Adult Financial Literacy In Australia, 2011*).

Finansal okuryazar bireyin özelliklerini NCREL (2006) şu şekilde sıralamıştır:

1. Kaynakların sınırlılığını göz önünde bulundurarak kar ve maliyet analizi yapar ve bilinçli seçimler yapar.
2. Yöntemlerin kar ve zararını tartarak hizmet ve kazançları değerlendirir.
3. Bireylerin ekonomik davranışlarındaki güdülerini tanımlayabilir.
4. Rekabet, kıtlık ve aşırılık gibi durumlarla üretici ve tüketici arasındaki ilişkinin fiyatlara yansımalarını anlar.
5. Ekonomi kurumlarının görevlerini açıklayabilir.
6. Gelir, risk, yatırım, işsizlik, enflasyon ve faiz gibi kavramları anlayabilir.
7. Kamu politikalarının sağlayacağı fayda ve zararları değerlendirebilir.
8. Ekonomik gelişimde, küçük ve büyük ölçekli işletmelerin rolünü ve girişimciliğin değerini anlar (Gerek ve Aşkı, 2010; Ünal ve diğerleri, 2015).

Birçok eğitimci ekonomiyi sadece üniversite öğrencilerine yönelik, teknik kavramlarla dolu, anlaşılması zor ve karmaşık bir disiplin olarak düşünmektedir (Hayta ve Akhan, 2014). Ancak ekonomi bilimi büyük ölçüde yanlış anlaşılabilir ve sadece para ile ilgili olduğu düşünülen bir bilimdir (M. C. Schug, 1996). Bu düşünce elbette gerçek dışıdır. Ekonomi, bireylerin isteklerini karşılamak için yaptıkları seçimlerle ilgilidir. Ekonomik düşüncenin temelinde, seçimlerimizin yanında vazgeçilen başka bir şey olduğu gerçeği yatar. Seçimlerimizin bize sağladığı faydaların maliyetlerle yani seçmediklerimizle karşılaştırılması bize akılcı karar vermeyi sağlar. Öğrencilerimizin karar verme süreçlerinde bu bir araç haline getirilebilirse ekonomik eğitim en önemli amacına ulaşmış oluruz (S. Buckles, 1987). Bu nedenle ekonomi, bireyleri yaptıkları seçimlerin nedenlerini, aldıkları kararların bireyi ve toplumu nasıl etkilediğini inceler.

Düşünüldüğünde ekonomi paradan çok daha fazlasını ifade eder. İnsan davranışlarını incelemenin bir yoludur aslında (M. C. Schug, 1996). Ekonomi etkili bir vatandaşın sahip olması gereken önemli bir özelliktir ve bu nedenle öncelikle bu önyargının kırılması, finansal okuryazarlık eğitiminde önemli olacaktır (Akhan, 2013).

Finansal okuryazarlık üzerindeki ciddi endişeler dünya genelinde hükümetleri, işletmelerin ve sivil toplum kuruluşlarını bu konuda çeşitli çalışmalar yapmaya itmiştir (Agarwalla ve diğerleri, 2014). Politika yapıcıların birçoğu, yetersiz karar almanın finansal okuryazarlık eksikliğinden kaynaklandığını ve eğitim yoluyla aşılabileceğine inanmaktadır (Mandell ve Klein, 2009). Siyasi ve finansman güçlükleri engel teşkil edebilecek durumlar yaratsa da çocukların kişisel finanslarını anlayarak büyümelerinin ve sağlam bir gelecek inşa etmelerinin önemi büyüktür. Çünkü üretilecek yeni politika ve programlar aracılığıyla küçük çocukların maddi açıdan yetenekli genç ve yetişkinler olmasına inanmak için birçok neden vardır (Sherraden ve diğerleri, 2011).

Alan Greenspan (Fed eski başkanı), finansal sopayı bizden sonraki nesillere devrettiklerini ancak onların bu sopayı tutamayacaklarını belirterek çocuklarımızın finansal okuryazarlık açısından yetersiz olduğunu belirtmiştir. Peki, çocuklarımızı eğitmek kimin sorumluluğunda? Bunun yanıtı aslında herkeştir; okullar, ebeveynler ve kurumlar vb. bu sorunda ortak olmak hareket etmek zorundadırlar (Neale, 2006). Çağdaş teori ve kültür felsefesi de bu tezi destekler niteliktedir. Çocukların büyümesi ve olgunlaşması aşamasında yetişkin ve rol ve sorumluluklarını üstlenebilecek şekilde eğitmenin sorumluluğunun ailelere ve ebeveynlere ait olduğunda ortak bir görüşe sahiptir (Clarke ve diğerleri, 2005).

Çocuklar daha küçük yaşlardan itibaren içinde buldukları çevreden büyük ölçüde etkilenirler ve gözlemlerini modelleyerek davranışlarını şekillendirirler. Çevreden elde ettikleri bu bilgileri işlerler (Martin ve Oliva, 2001). Bandura (1986)'ya göre yetişkin rollerinin çocuğa haklarına bir anda gerçekleşmez. Çocuk etrafındaki davranışları ve bilgileri gözlemler, modeller ve uygular. Aileler, çocuklarını kendi bilgileri, inançları ya da aile değerleri çerçevesinde sorumlu bir şekilde davranmayı öğretirler. Doğru bir modelleme ve öğretim sağlandığında çocuklar aile öğretilerinin bir uzantısı ve yansıması haline gelebilirler (Clarke ve diğerleri, 2005).

Evde, temel bir yaşam becerisi parayı öğrenmesinde çocuklara yardımcı olunmalıdır. Okul müfredatları kişisel finansman açısından yeterli içeriğe sahip değildir ve ebeveynler de paranın nasıl öğretilceği konusunda çocuğun yaşına uygun tekniklerden yeteri kadar emin değildirler (Martin ve Oliva, 2001).

Gençlerin erken farkındalığı yetişkinlikte finansal konularda yeterliliğe dönüşecektir (Clarke ve diğerleri, 2005). Ailede ve eğitim hayatında finansal bilgi ve becerileri kazanmak önemli olmakla birlikte bu sürecin yaşam boyu devam ettirilmesi de gerekmektedir (Contuk, 2018).

Tüketicilerin öğrenmesinin şekillendirilmesinde aile bireyleri ile olan iletişim önem taşır. Bu iletişimin doğrudan ya da dolaylı olarak etkileri görülebilir, aile dışı bilgi kaynaklarının etkilerine aracılık edebilir. Aile içerisindeki iletişimin, tüketici davranışları üzerindeki etkileri, tüketici bilgilerin edinilmesi, diğer aile bireylerinden elde edilen inanç ve davranış kalıplarının şekillenmesini içerir. Dolaylı etkileri ise; bireyin öğrenmesini etkileyecek bilgi kaynakları ile etkileşim kalıplarını öğrenmesini içerir. Son olarak aile içi iletişim, arkadaş çevresi ve kitle iletişim araçları gibi dış kaynaklı tüketici etkilerine aracılık ederek öğrenmeyi etkileyebilir (Moore ve Moschis, 1985).

Literatürde, finansal okuryazarlık eğitiminin etkileri, önceki bölümlerde de bahsedildiği gibi karışıktır. Finansal okuryazarlık araştırmalarının sonuçları iki farklı tablo ortaya koymuştur. Bir grup araştırma finansal eğitimi finansal okuryazarlık düzeyinin en önemli belirleyici olarak belirtilirken, finansal eğitimin finansal bilgiyi artırdığı ve finansal okuryazarlığı geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır (Guilbault, 2017; Walstad ve Macdonald, 2010). Başka bir grup araştırma, finansal eğitimin finansal okuryazarlık seviyesini artırmadığını savunarak (Cole ve Shastry, 2009; Gale ve Levine, 2011; Mandell ve Klein, 2009; Willis, 2011) finansal okuryazarlığı artıran öncelikli etken olarak sosyal etkileşimi göstermiştir. Bu grubun tezinin ana noktası, bireylerin finansal olarak okuryazar bireylerle kurdukları sosyal etkileşimler finansal bilgi edinmelerine ve finansal okuryazarlıklarını artırmalarını sağlar. Ancak araştırmalar bu iki unsuru birlikte araştırmamıştır (Chung ve Park, 2014; Walstad ve Macdonald, 2010). Fernandes ve diğerleri (2014)'in yaptığı meta-analiz araştırmasının sonuçları da, finansal eğitim müdahalelerinin etkilerinin oldukça zayıf olduğunu göstermiştir.

Bazı çalışmalar finansal eğitimi tasarruf üzerinde önemli etkilerinin olduğunu gösterse bile genellikle bu etkinin altında yatan sebepler hakkında çok fazla bilgiye sahip değiliz (M. C. J. van Rooij ve diğerleri, 2012). Ancak eğitimin finansal davranışı etkilediği hipotezi artık eğitim hayatında daha çok yer alsada (Cole ve Shastry, 2009) çeşitli finansal eğitim biçimlerinin davranış üzerindeki etkisi net değildir (Mandell ve Klein, 2009).

Bu nedenle ders içerik ve yöntemlerinin tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Finansal okuryazarlığı öğrenmek için uygun yöntem ve yaklaşımları belirlemek için yeni çalışmalara ihtiyaç vardır. Araştırmalar, öğrencileri finansal kararlarını ve finansal davranışlarını geliştirecek öğretim yöntemlerini belirlemeye odaklanmalıdır. Mali davranışlardaki olumlu gelişim görülene kadar süreçler gözden geçirilerek işe koşulmalı ve gözden geçirilmelidir (Mandell ve Klein, 2009). Bir finansal okuryazarlık eğitim programının etkinliğini değerlendirmek için içerik, sunum ölçme, tasarım ya analiz gibi unsurlara dikkat edilmesini gerektirir. Öncelikle eğitim verilmeden önce öğrencilere aynı içeriğin öğretilmesi için finans içeriğinin net tanımının yapılması gerekir. Bu aşamadan sonra öğretmenlerin içeriğe aşina olması ve hangi yöntemlerle en iyi nasıl öğretebilecekleri ve program materyallerini kullanabilmeleri için eğitilmeleri gerekir. Program çıktıları ise geçerli ve güvenilir ölçüm araçları ile ölçülmelidir. Finansal bilginin seviyelerini kontrol etmek için ön test ve son test yapılmalıdır. Sonuçlardaki anlamlı değişiklikler olup olmadığının belirlenebilmesi için uygun istatistiksel metotlar kullanılarak analiz edilmelidir (Walstad ve Macdonald, 2010).

Bireylerin finansal okuryazarlığının artırılması için eğitim programları zorunluluk arz etmektedir (Bayram, 2014; Karakoç ve Yeşildağ, 2019). Ancak finansal eğitimin bireyler için faydaları olmasına rağmen neyin işe yaradığını neyin işe yaramadığını yeterince bilmiyoruz (Bruhn ve diğerleri, 2013). Birçok araştırmacı finansal okuryazarlık eğitimine yönelik yaklaşımlarda ki eksikliklerle ilgili endişelerini belirtmişlerdir (Visano ve Ek-Udofia, 2017).

Okullardaki finansal okuryazarlık eğitimi bireyler arası seçimlerdeki tuhaflikları azaltmaya ve doğru tercihlerde bulunmaya yardımcı olabilir. Gençler arasında bilişsel yeteneklerden bağımsız olarak özdenetim stratejilerinin yaşam boyu ekonomik ve sosyal faydalarının olduğu görülmüştür. Bu nedendir ki finansal eğitim akademik eğitim önemli ve değerli bir tamamlayıcısı olabilir. Ayrıca finansal eğitim siyasi politikaları

etkililiğini de artırabilecek ve tamamlayabilecek bir etkidir (Bruhn ve diğerleri, 2013). Buna ek olarak finans sektörünün bilgi birikimi ve deneyimi, daha kıt kaynaklara sahip eğitim sistemi arasındaki ortaklıklar öğrenme ve kişisel gelişim için dönüştürücü ve heyecan verici bir rol oynayabilir (Bruhn ve diğerleri, 2013; Sherraden ve diğerleri, 2011).

Finansal okuryazarlık eğitimi öncelikle ailede başlar ve okul hayatı ile devam eder (Karakoç ve Yeşildağ, 2019). Okullar çocuklara resmi finansal eğitimin sağlanması için ideal platformlardır. Çünkü çocukların çoğunluğu okula gider ve dahası her yaştan ve gelir düzeyinden çocuk için erişilebilir durumda olan yerlerdir (Sherraden ve diğerleri, 2011).

Araştırmalar, finansal eğitimin kültürel ve dilsel olarak rahat ortamlarda verilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Okullar bu açıdan da bu kriterlerin çoğunu sağlamaktadır ve bazı araştırmalara göre gençler okul dışı gruplar yerine okul sıralarında bu bilgileri edinmek istemektedir. Finansal eğitimi okul müfredatlarına entegre etmek muhtemelen eğitimlerin etkililiğini ve verimliliğini artıracaktır. Bu ayrıca gençlerin kişisel finans bilgilerine erişimini büyük ölçüde kolaylaştıracaktır. Finansal eğitime, evrensel erişim önemli bir hedeftir (Beverly ve Burkhalter, 2005).

Bazı ülkeler finansal okuryazarlık standartları belirlemiş ve bunları eğitim sistemlerine entegre etmiştir. Örneğin; Amerika Birleşik Devletleri'nde tüm okullar tarafından kullanılması gereken finansal eğitim standartları olmasa da ülke genelinde geliştirilmiş çeşitli standartlar vardır (Herman ve diğerleri, 2015). Finansal okuryazarlık öğretiminin gelişiminde, devlet standartların oluşturulması, benimsenmesi ve yayılması önemlidir (Henning ve Lucey, 2017).

Finansal okuryazarlığı çocuklar için öncelik kabul edip okul eğitimine dâhil edilmesini gerektiğini savunanlar olduğu gibi bağımsız bir eğitim türü (kurs vb.) olmasını savunanlar da vardır. Bağımsız kurslar finansal eğitime daha fazla zaman, ilgi sağlar ve konunun önemini belirtir. Ancak bağımsız kurslar ayrı bütçe ve temel standartları odaklanması nedeniyle kesilme riski taşır. Finansal eğitimi temel derslere dâhil etmek konuların çıkarılmayacağı güvencesi sağlar ancak sınırlı süre finansal eğitim konularını öğretilmemeye riskini artırır. Finansal eğitimi diğer kursları entegre etmek ise bu konuları hangi öğretmenler tarafından işlenmesi gerektiği belirsizliğini yaratır (Herman ve

diğerleri, 2015). Finansal eğitimin ders müfredatlarına entegre edilmesinin bir başka dezavantajı da öğretmenlerin ve okulların zaten yeterince fazla olan gereksinimler nedeniyle müfredatlara dâhil edilmesinin zor olabileceğidir. Literatür finansal eğitimi matematik okuma veya sosyal bilgiler gibi derslerle bütünleştirilmesini önermektedir (Herman ve diğerleri, 2015).

Ekonomi müfredatlar da, anaokulundan liseye kadar eğitimin her kademesinde yer almalıdır (Hayta ve Akhan, 2014). Lise öğrencileri büyük harcamalara yakın bir dönemde olduğu için finansal eğitimi daha açık olabilirler. Ancak ilkokul ve ortaokul ders içeriklerinde finansal eğitimi zorunlu kılınması için ikna edici argümanlar da yok değildir. Jacob ve diğerleri (2000)'nin söylediği gibi finansal kavramları anlamak ve uygulamak süreç ister ve tüm öğrenciler liseyi bitirmeyebilir (Aktaran: Beverly ve Burkhalter, 2005).

Öğretmen ve öğretmen adaylarının genel anlamda finansal okuryazarlığı öğretimini desteklediklerini görülmektedir (Henning ve Lucey, 2017). Ancak öğretmenler finansal okuryazarlığın önemine inansalar da kendilerini bu konu yetkin olarak görenler %25'tir. Öğretmen adaylarının %12'si finansal okuryazarlığı öğretme ve değerlendirme konusunda iyi niteliklere sahip olduğunu belirtmektedir (Mancebón ve diğerleri, 2019).

Ayrıca öğretmenler ve öğretmen adaylarının kişisel finans öğretimine yönelik eğitim çabalarının başarılı olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının yarısından çoğunda ilkokul çocukları için finansal okuryazarlık konularının karmaşık olduğuna dair inançları mevcuttur (Henning ve Lucey, 2017).

Finansal eğitim genellikle diğer derslere gömülü olması nedeniyle öğretmenlerin birincil uzmanlık alanları olmamaktadır. Finansal eğitim vermeleri beklenen alan öğretmenleri genellikle; sosyal bilgiler, tüketici bilimi ve matematik öğretmenleri olmakta finansal eğitime farklı düşünce yapıları ve geçmişleri ile yaklaşabilmektedirler (Herman ve diğerleri, 2015). Ayrıca finansal okuryazarlık öğretiminde en büyük engel yeterli zamanın olmamasıdır. Ayrıca öğretmenlere ekonomi derslerinin diğer konulara nasıl entegre edilmesi gerektiğinin gösterilmesi faydalı olacaktır (S. Buckles, Strom ve Walstad, 1984). Çünkü giderek artan konu sayısı nedeniyle müfredatlar yaygın bir sorun olmakta ve birçok öğretmen ekonomi öğretmek için çok meşgul ya da yetersiz olduğunu düşünmektedir (Hawthorne ve diğerleri, 2003).

Genel eğitim, çocuklara ve gençlere finansal eğitimde fırsat eşitliği sağlayabilir. Finansal okuryazarlık eğitiminin başarılı olması için öğretmenlerin içerik bilgisi ve öğretim becerileri açısından hazırlanması bu sürecin önemli bir ayağını temsil eder. Ebeveynlerin çocuklar üzerindeki etkisinin yansısı öğretmenlerde öğrencilerin gelişiminde önemli bir etkendirler. İyi bir içerik bilgisi ve uygulanabilir beceri araçları öğrencilerin finansal gelişimine büyük katkı sağlarlar. Buna rağmen az sayıda araştırma finansal okuryazarlık içerik bilgisi, pratik uygulamalar ve öğretim uygulamaları açısından ilkokul öğretmenlerinin eğitimine yer vermektedir (Henning ve Lucey, 2017).

Bireylerin karmaşık finansal piyasalarda güvenli gezinebilmesi görevinde ön saflarda okul ve okul temelli eğitimciler vardır. Ancak, araştırmalar okul temelli eğitimcilerin çoğunluğunun finansal eğitim konusunda bilgilerinin yetersiz olduğunu bulmuştur (Hensley, Jurgenson ve Ferris, 2017).

Bu iddia doğrusa ekonomi eğitiminin yeterli olmadığı açıktır. Öğretmenler çoğu zaman ekonomi öğrettiklerine inansa da aslında değildir (S. Buckles, 1987). Bu nedenle öğretmenlerin ekonomi öğretimini teşvik etmelerini istiyorsak bu disiplini tanıtmaya girişimleri değerli ve gereklidir. Öğretmenlere, öğretilmelerini istediğimiz şeyleri söylemez ve göstermezsek eğitimin kalitesini iyileştirme de başarılı olamayız. Ayrıca ekonomiyi tanımlamadan ekonomi eğitiminin ne olduğunu anlayamayız (S. Buckles, 1987).

Öğrencilerden, öğretmenlerin bilmediklerini öğrenmelerini beklemek doğru olmayacağı için öğretmenlerin sağlam bir ekonomik anlayış geliştirmesi gerekir. Araştırmalarda öğretmenlerin aldığı iktisat dersleri öğrencilerin ekonomik düzeylerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür (Allgood ve Walstad, 1999). Çevrimiçi kaynakların kullanımında öğretmen adayları daha istekli ve meyilli görülmektedir. Bu nedenle öğretmen adayları çevrimiçi kaynakların kullanımına teşvik edilebilir. Öğretmenler ve öğretmen adayları, finansal okuryazarlık öğretiminde öğretim üyeleri ile işbirliği yapmaya açık olduklarını bildirmişlerdir. Matematik ve sosyal bilgiler alan eğitimcileri, günlük hayattaki para problemlerini daha uygulanabilir kılmak ve pratik finansal kararlar alabilmek için birlikte çalışmaya teşvik edilebilir (Henning ve Lucey, 2017).

Finansal okuryazarlık eğitimine öğretmen adayları arasında çok fazla yer verilmediği görülmektedir (Henning ve Lucey, 2017). Bununla birlikte birçok öğretmenin, üniversitede iktisat alanında ders alma olanağı sınırlıdır. Ekonomi konularını öğretme olasılığı en yüksek olan sosyal bilgiler öğretmen adayları bile birçok üniversitede sınırlı sayıda ekonomi dersi almaktadır. Bazı öğretmenler, hizmet içi eğitimler ve çalıştaylarda eksikliklerini giderme imkânı bulsa da bu programlar kısa süreli ve genellikle içerik olarak sınırlıdır. Birkaç ders almak, ekonomi alanında yetersiz bir eğitimidir (Allgood ve Walstad, 1999).

Bu konuda, en az 3 dönemlik ders alınması tavsiye edilmektedir. Lise düzeyinde normal bir ekonomi dersi verme konusunda ise öğretmenlerin en az 6 dönem ders almaları tavsiye edilmektedir. Bazı çalışmalar, öğretmenlerin öğrencilerin ekonomik anlayışlarında olumlu etkiler yaratması için yaklaşık 5 veya daha fazla ders alması gerektiğini belirtmiştir (Allgood ve Walstad, 1999). Genel anlamda öğretmen adayları için ek iktisat eğitimi gerekliliği açıktır (McKinney, Larkins, McKinney, Gilmore ve Ford, 1988).

Ayrıca öğretmenlerin finansal okuryazarlık yetiştirme programlarına katılması ve hizmet içi eğitim programlarına entegre edilen finans programları ile desteklenmesi gerekir. Eğitimin yanısıra bu eğitim çabaları dikkatlice değerlendirilmeli ve öğretmenlerin eğitimler konusundaki deneyimleri ve öz değerlendirmeleri kullanılmalıdır (Björklund, 2019).

Finansal okuryazarlık eğitiminin erken dönemlerde başlatılması gerektiğini savunanlar, istenmeyen alışkanlıkların yerleşmesinden önce, erken yaşlarda başlamasını ve devam eden bir süreç olması gerektiğini vurgulamaktadırlar (Mary F Agnello ve Lucey, 2008; Bruhn ve diğerleri, 2013; Danes, 1994; Gutter ve Copur, 2011; T. Lucey, 2007; McCormick, 2009; Philippas ve Avdoulas, 2020; Pillai ve diğerleri, 2010; M. C. Schug ve Hagedorn, 2005). İlköğretim döneminde bireysel finansal okuryazarlık eğitimi yeterince uygulanmazsa çocuk aile içi deneyimlere bağlı kalacaktır (T. Lucey, 2007).

Finansal okuryazarlık eğitiminin öğrenci ihtiyaçlarını karşılayamamasının nedeni: finansal davranışların gereken değişiklikleri sağlaması için çocukların gelişiminde geç kalınmasıdır (T. Lucey, 2007).

Kourilsky'a (1987) bu konuda eğitime başlamada lise kademesinin bile çok geç olduğunu, her geçen sene ekonomi cehaletleri ordusuna katılan çok sayıda öğrenci olabileceğini vurgulamaktadır. Çünkü lise okuma imkânı bulamayan, liseyi terk eden veya yanlış meslek seçen birçok öğrencinin olabileceği düşünüldüğünde ilkokul ve öncesinde finans eğitimine başlanması gerekir (Aktaran: Hayta ve Akhan, 2014).

Çocukluk veya gençlik dönemlerinde bir alışkanlığa hâkim olmak insan doğası gereği daha kolaydır. Bu nedenle, bir bireyin para yönetiminde tasarruf odaklı bir yaklaşım geliştirmesi, ilk yaşlardan itibaren çok önemlidir (Pillai ve diğerleri, 2010). Eğitimde sıkı bir tasarruf modelinin uygulanmasının ve anlaşılmasının küçük yaşlardan itibaren çocuklar farklı stratejiler kullanarak öğrenilebileceği mantıklı görünmektir (Hagedorn ve diğerleri, 2012; Otto ve diğerleri, 2006; Pillai ve diğerleri, 2010).

Reklamlar çocukları büyük oranda hedef alır ve etkiler. Çocuklar haftada ortalama iki ya da üç kez mağazalarda, satış yerlerinde bulunur ve bu haftalık okuma, ev aktivitesi, oyunlar gibi birçok aktiviteden daha fazla bir süre demektir. Dahası ortaöğretime devam etmeyen gençler, yetişkin bireylerden daha çok finansal görev ve sorumluluklarından karşılaşmaktadırlar (McCormick, 2009).

NASBE Komisyonu (2006): "Eğitim kurumlarının davranışı etkileme fırsatlarının çokluğunu, öğrencilerin kavramları ne kadar erken öğrendiği belirler. Bu nedendir ki devletler K12 eğitimi boyunca finansal okuryazarlığı düşünmelidirler." önerisinde bulunmaktadır (McCormick, 2009). Jump \$tart'ta lise öğrencilerinin kişisel para yönetimi performanslarının düşüklüğü bize finansal eğitim için liseye kadar beklemenin çok geç olduğunu ve daha erken kademelerde finansal okuryazarlık eğitimine başlanması gerektiğini göstermiştir. Bir Networks Financial Institute Raporu (2006), finansal okuryazarlığın temel kavramlarının mali açıdan okuryazar tüketiciler yetiştirilmek isteniyorsa en erken sınıflardan itibaren öğretilmesi gerektiğini ileri sürmüştür (Aktaran: McCormick, 2009). Danes (1994)'in yaptığı çalışmada, birçok ebeveyn bu yaş aralığındaki çocuklarına finansal eğitimi öğretmek için en iyi dönemler olduğunu belirtmişlerdir. Bu yaşlar, aile içi katılım yoluyla finansal eğitimin amaçlı yapılabileceği yıllar olabilir (Danes, 1994).

Bazı araştırmalar da finansal okuryazarlık eğitimi ortaöğretim düzeyinde verilmesi gereken bir konu olduğunu vurgulamaktadır (Mandell ve Klein, 2009;

Yüceyılmaz ve Özgürel, 2018). Bunu, alt sınıflarda bu derslerin verilmesi yerine yetişkinliğe adım atarken son sınıflara yakın dönemlerde verilmesinin daha ilginç ve alakalı olacağını varsayarak açıklar (Mandell ve Klein, 2009). Ayrıca genç nesile odaklanmak onların öğrenme kapasitelerini de artırır (Bruhn ve diğerleri, 2013).

İlkokul seviyesinde finansal ve öğretimi inceleyen birçok araştırma ilkökul öğrencilerinin çeşitli kavramları anlayabildiklerini göstermektedir (Hawthorne ve diğerleri, 2003; Henning ve Lucey, 2017; Sherraden ve diğerleri, 2011). Ancak bu net değildir. Çünkü çocuklar ve özellikle de düşük gelirli ve farklı etnik gruplardan gelen çocuklar hakkında bilgilerimiz yetersizdir. Deneysel yöntemleri küçük çocukların öğrenmesinde işe yaradığına dair kanıtlar vardır ancak finansal okuryazarlık eğitiminin etkililiğinin istenilen düzeyde arttığı ve çocukların mali yeteneklerinin geliştiği sonuçlarına ulaşmak için elimizde henüz yeterli kanıtlar yoktur (Sherraden ve diğerleri, 2011).

İlkokul öğrencileri, madeni paraların büyüklüğüne bakarak onların büyüklükleri ile orantılı değerli olduklarını düşünürler. Ayrıca ilkökul öğrencileri değişik işler yapmak için insanların ihtiyaç duyduğu becerileri belirlemede sorun yaşamazlar. Değişik meslek türlerine aşinadırlar ve iş kavramını anlayabilirler (Hawthorne ve diğerleri, 2003).

İlkokul 2. ve 4. sınıf öğrencileri ile yapılan görüşmelerde tasarruf hesabına sahip olan öğrencilerin finansal konular hakkında bilgi edinmek için daha motive olduğuna dair kanıtlar vardır. Yapılan etkinlikler arasında çocukların en çok sevdikleri etkinlikler sırasıyla; oyunlar, tasarruf ve bazı banka ziyaretlerinin olduğu belirtilmiştir. Bunlar dışındaki etkinliklerden birkaç öğrenci gelecekteki meslekler hakkında bilgi edinmekten ve ödüller kazanmaktan bahsetmiştir. Ayrıca finansal okuryazarlık etkinliklerini para ile ilgili önemli şeyleri öğrenebilmenin yolu olduğunu ve kendilerine yardımcı olacağını bildirdiler Yapılan görüşmelerde ikinci ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında finansal hizmet anlayışı geliştiği gözlemlenmiştir (Sherraden ve diğerleri, 2011).

Etkinliklere katılan ilkökul çocukları ebeveynlerinin eğitimi ve geliri ne olursa olsun aynı okulda bu eğitimlere katılmayan diğer grup öğrencilere kıyasla finansal okuryazarlık testlerinden önemli ölçüde daha yüksek puanlar elde etmiştir. Sonuçlar, ilkökul çocukları finansal eğitim aldıklarında ve tasarruf hesaplarına olduğunda finansal yeterliliklerini artırdıkları sonucunu göstermiştir (Sherraden ve diğerleri, 2011).

Ortaokul düzeyi finansal okuryazarlık eğitimine yönelik pedagojik uygulama araştırmaları çok sınırlıdır (Connolly ve Cynthia, 2015). Bazı araştırmalara göre ortaokul öğrencilerinin çok azı para yönetimi, tasarruf ve harcama gibi temel düzey finansal okuryazarlık becerilerine yanıt verebilmektedir. Bu sebeple ortaokul döneminde çocuklara finansal okuryazarlık onların öğretilmesi önemlidir. Ortaokul dönemi gençlerin yetişkinlik dönemlerinde maddi sıkıntıları yaşamaması ve eğitmek için kritik bir dönemdir (Bush, McGatha ve Bay-Williams, 2012). Connolly ve Cynthia (2015)'in yaptığı araştırma sonuçlarına göre ise, ortaokul öğrencilerinin finansal okuryazarlık ile ilgili kendine özgü bir anlayış geliştirdiklerini, ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden ilgili dersleri içselleştirdiklerini, tasarruf ve harcama davranış kalıpları oluşturmaya başladıklarını, para yönetimi ile ilgili davranışları merak ettiklerini ve bununla mücadele ettiklerini göstermiştir. Öğretmenlerin ve eğitimcilerin deneyimiyle örtüşen şekilde finansal problem çözme ve rol yapma çalışmaları öğrencileri özellikle motive etmiştir.

Öğrenciler farkında olmasa da ekonomi konularına yatkındırlar. Çünkü günlük yaşamlarında ekonomi onların hayatlarında hep vardır ve belirleyicidir. Daha çok küçük yaşlardan itibaren para, alışveriş gibi etkinlikler hayatlarına girer ve inanılmaz ilgileri vardır. Ancak bu ilgi ekonomi konularına kaymakta zorlanmaktadır. Ekonominin, günlük hayatlarındaki önemini onlara hissettirerek güdülemek önemli bir istek sağlayacaktır (Hayta ve Akhan, 2014). Hem ebeveynler hem de eğitimciler çocuklara uygun ve etkili finansal bir finansal eğitim vermede daha agresif rol oynamalıdır. Sosyal öğrenme ve bilişsel öğrenme gibi gelişim süreçlerini anlamaları gerekmektedir (Martin ve Oliva, 2001).

Finansal okuryazarlık eğitim programlarının çoğu bankacılık, finans, tasarruf ve kredi gibi konularda bireylere temel para yönetim becerileri kazandırmaya çalışır (McCormick, 2009). İyi bir finansal eğitim müfredatı hem içeriğın iyi anlaması hem de en iyi ve uygun öğretim tekniklerinin gücünün kullanılmasını gerektirir (T. Lucey, 2007). Finansal eğitim koordineli, bütüncül bir yaklaşımla ve ulusal bir strateji benimsenerek yapılmalıdır (Philippas ve Avdoulas, 2020). İlgi çekici ve iyi organize edilmiş bir şekilde sunulan finansal okuryazarlık eğitiminde küçük çocuklar bile para, gelir, gider, tasarruf gibi ekonominin ve kişisel finansın temel fikirlerini öğrenebilirler (Roos ve diğerleri, 2005; M. C. Schug ve Hagedorn, 2005). Öğrenme ileriki yaşlarda da sürdürülürse, olumlu tutum ve davranışlarla ilişki devam etmektedir (Batty, Collins ve Odders-White, 2015).

Çocukların finansal okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmek için öğretmenlerin kritik yönleri, temel ekonomik kavramları iyi bir şekilde anlamalarına yardımcı olmalıdırlar. Öğrenilen bu temel kavramlar, öğrencilerin karşılaştığı yeni finansal durumları anlamlandırabilmesi için onlara kavramsal araçlar sağlayarak anlayışlarını güçlendirecek bu da bireylerin bu durumların kritik özellikleri ne daha duyarlı olmalarını, sağlam ve etkili kararlar almalarını sağlayacaktır (Pang, 2010).

Öğrencilerin ekonomi kavramları doğru anlayabilmesi için belirli bir kelime dağarcığını bilmeleri zorunlu değildir. Bunun yerine kavramı doğru uygulama becerisi daha değerlidir. Bir kavramın gerçekten anlaşılması için öğrencilerin kavramla ilgili mantıksal bir bağlantı ağı oluşturulması gerekir (S. Buckles ve Siegfried, 2006).

Bush ve diğerleri (2012) yaptığı araştırmada ulusal ve eyalet standartlarındaki ve finansal eğitim içeriklerindeki standartlarda 6 kapsayıcı finansal okuryazarlık alanı belirlemiştir. Bunlar: kazanç, gelir ve kariyer, tasarruf ve yatırım, harcama, borçlanma ve kredi, finansal sorumluluk, para yönetimi ve finansal karar verme, risk yönetimi ve sigorta. Bu konular finansal eğitim müfredatlarının merkezinde olmalıdır (Herman ve diğerleri, 2015). Bireyleri para ile ilgili konularda eğitime amacı olan Jump Start Kuruluşu da öğrencileri eğitmek için aynı bu altı kategoriyi belirlemiştir (Bush ve diğerleri, 2012).

Hogarth'a (2006) göre ise, finansal eğitim ilk olarak para, varlık ve yatırım yönetimi ile bankacılık, kredi, sigorta ve vergiler konusunda bilgili olmayı, ikinci olarak para ve varlık yönetimi ile ilgili temel kavramları anlamayı (örneğin, yatırımlarda paranın zaman değeri gibi), üçüncü olarak finansal kararları planlamak, uygulamak ve değerlendirmek için bilgi ve anlayışı kullanabilmeyi içermelidir (Aktaran: McCormick, 2009).

Grody, Grody, Kromann ve Sutliff (2008), gençler için yapılacak program tasarımlarının karmaşık finansal ortamlarla doğrudan ilişkili olması gerektiğini öne sürmüştür: İlkokul öğrencileri için eğitim literatürü, müfredatlar ve eğitim yardımcı kaynakları çocuklara sadece kumbara tasarrufu ve sayma teknikleri yoluyla öğretim yoluna gitmektedir. Hâlbuki öncelik; para-iş, para-yatırım, kredi kartı-mal edinimi arasındaki ilişkileri anlamak; fatura ödeme araçları, kredi kartı hesap özetleri, emeklilik tasarrufları, vergiler vb. modern çağın finansal ve güncel temelini oluşturan konuları bilmektir ( Aktaran: McCormick, 2009) Büyük çocuklar ise bankaya para yatırma, hisse

senedi satın alma veya satma gibi etkinlikler manipüle edilerek uygulamalı öğretilbilir (Neale, 2006).

İlkokul ve ortaokul öğretmenleri için ekonomik adalet eğitimi zor olabilir ve öğretmenler bu konulardan rahatsız olabilir. Bu nedenle ekonomik eşitsizliklerle ilgili hassas konuları ele almaktan rahatsız olabilirler (T. A. Lucey ve Laney, 2009). Wade (2007)'e göre, sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin yaşamları ile ilgili ve ilgi duydukları adalet konularını sorgulanması ve takibi için zemin hazırlamaları önemlidir. Sosyal adaletin sağlanması için öğretim, çocukların buldukları sosyal adaletsizlikler ahlaki değerlerinin gelişimini, insanlar arasındaki farklılıklara önem vermelerini, çevrelerindeki sosyal adaletsizliklerin farkında olarak bunları belirleyebilmelerini ve bu adaletsizliklere çare olabilmek adına toplu eylemde bulunmayı öğrenmelerine yardımcı olur (Aktaran: T. A. Lucey ve Laney, 2009).

FSA (1999), göre öğrencilerin bu konularla ilgili bilgi, tutum ve davranışları geliştirmek için aşağıdaki olanaklar sağlanmalıdır:

1. Matematiksel bilgi ve becerilerinin yanı sıra bilgi teknolojileri becerileri de geliştirilmelidir.
2. Kredi kullanımı ve borçlanma dahil olmak üzere para kullanma anlayışının geliştirilmelidir.
3. Finansal bilgilere erişimi, yorumlamayı ve değerlendirmeyi öğrenme becerisi geliştirilmelidir.
4. Müşteri olarak hak ve sorumluluklarını ile finansal kararların sonuçlarını öğrenmek.

Çocukların öğrenme motivasyonunu, bilgi, beceri ve finansal davranışlarını finansal eğitimin hangi yönlerinin etkilediği hakkında görece az şey biliyoruz (Sherraden ve diğerleri, 2011). Motivasyon bireylerin davranışın temelindeki güç olarak kabul edilmektedir. Finansal okuryazarlık programları, motivasyon ve hedef belirleme teorisine dayalı bir anlayışla oluşturulduğunda, birey finansal refah algıları ve endişeleri bakımından motive edilmesinde etkili olacaktır. Finansal okuryazarlığı önemli bir itici gücü olarak motivasyonun önemini göstermektedir. Motivasyonla ilgili sorular, öğrencilerin finansal okuryazarlık puanlarının açıklanmasında önemli bir açıklayıcı faktör olduğu görülmektedir (Mandell ve Klein, 2007). Araştırmalarda, öğrenciler

finansal okuryazarlık becerilerinin geleceklere için önemi konusunda motive edildikleri takdirde başarının artacağını bildirmişlerdir (Mandell ve Klein, 2009).

Finansal okuryazarlık konularının öğretiminde çok çeşitli yaklaşımlar vardır ve bunlar çoğunlukla finansal bilgiyi artırmaya odaklanarak finans yönetimi davranışlarını değiştirme veya iyileştirmenin yolu ararlar. Mevcut stratejilerin yeterli olup olmadığını değerlendirmek için, bilgi ve davranış arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik çok az deneysel çalışma yapılmıştır (Perry ve Morris, 2005). Araştırmaların genişletilerek öğrencilerin hangi öğretim yöntemleri altında en iyi başarıyı yakaladığını belirlemek büyük bir değer olacaktır. Belki o zaman eğitim büyük üniversitelerde bile bireyselleştirilebilir (S. G. Buckles ve McMahon, 1971).

Standartlaştırılmış müfredatları savunanlar ile çeşitlilikten yana olan çok kültürlülüğü savunanlar arasında devam edegelen çatışma bir süre daha devam edecek gibi görülmektedir. Eğitim sisteminde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının dikkate alınması sosyal eğitimciler için bir zorunluluktur (T. Lucey, 2007).

Bireylerin bilgi düzeyi veya becerisini geliştirme amacı taşıyan finansal okuryazarlık eğitimi, farklı nüfus özelliklerine, yaşam evrelerine ve öğrenme tarzlarına uyacak şekilde verilmelidir (Huston, 2010). Yetişkin bireyler gibi çocuklarda düzenli ya da düzensiz çeşitli gelirlere sahip olsalar da bu gelirin miktar ve sürekliliği çocuktan çocuğa değişkenlik gösterir. Farklı ekonomik özelliklere sahip öğrencilerin farklı öğrenme öncelikleri vardır. Bu sebeple öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için öğrencilerin geçmişlerini iyi analiz etmelidirler. Araştırmalar öğrencilerin çok çeşitli finansal anlayış ve tercihlere sahip olarak öğretim ortamına geldiğini göstermektedir (T. Lucey, 2007).

Günümüz finansal okuryazarlık eğitimi, eğitimin doğasındaki öznel gerçekliği saklar. Eğitimin, öznel olduğunun kabul edilmesi bireyin neyi-nasıl değiştireceği sorunsal konusunda fikir sahibi olmasının yanı sıra, “eksiklik-düşünme” paradigması da önleyecektir (Visano ve Ek-Udofia, 2017).

Katılımcı bir toplumun anahtarı bireylerin finansal kaynaklara ulaşabilmesi, yönetebilmesi ve geliştirebilme süreçlerini anlayabilmesi için eşit fırsatlar tanınması gerekmektedir. Çocukların gelişimlerinden kaynaklı farklılıklarının hesaba katılmaması

sebebiyle finansal eğitim süreçleri çocukların ihtiyaçlarını yeterince karşılamamaktadır (T. Lucey, 2007).

Başarılı bir finansal eğitim uygulaması için sosyal eğitimciler bireysel ihtiyaçları temel almalı ve öğrencilerin farklı özelliklerini gözetererek, uygun öğretim stratejileri kullanmalıdırlar. Ayrıca çocukların ailevi özellikleri finansal sosyalleşmesi için de önemlidir (T. Lucey, 2007; Martin ve Oliva, 2001). Toplumsal servet eşitsizliği giderek artmaktadır (Mary F Agnello ve Lucey, 2008). Finansal okuryazarlık eğitiminin toplumdaki sosyal eşitsizliklere önem vermesi gerekliliği bulgusu, farklılaştırılmış öğretim stratejilerin olan ihtiyacı da ortaya koymaktadır (Carrothers, 2016).

Bulgular, çok küçük yaşlardaki çocukların bile ilgilerini çekecek şekilde eğitim yapıldığında ekonomik ve finansal kavramları öğrenmekten keyif aldıklarını ve öğrenebileceklerini göstermektedir (Sherraden ve diğerleri, 2011). Öğretimde de sıralı ve yaşa uygun bir sıra izlenmeli (Carrothers, 2016; Martin ve Oliva, 2001) ve eğitim müdahaleleri de çocukların ilgisini çekecek ve onlardan bir şeyler öğrenebilecek formatta olmalıdır (Varcoe, Martin, Devitto ve Go, 2005).

Düşük finansal bilgi ile yüksek finansal bilgi arasındaki boşluklar, öğrencilerin ilgisini çekebilecek muhtemel konular olabilir. Bu nedenle kısa ve orta vadeli konular büyük ihtimalle öğrencilerin daha çok ilgisini çekecektir. Uzun vadeli konular, kısa vadeli durumlara uyarlanarak verilmelidir. Finansal okuryazarlık konuları genellikle gençlerin ilgilendirmez. Bu yüzden finansal okuryazarlık eğitiminin yeteri kadar etkili olabilmesi programların alakalı olması, motivasyon sağlaması, erken başlaması ticarileşmeden uzak olması gerekir (Carrothers, 2016).

Birçok öğrenci para konusunda birtakım deneyime sahiptir. Öğrencileri vermeleri gereken kararlar göz önüne alınarak finansal okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin sahip olduğu finansal ürünlere odaklanması ilgiyi artırma konusunda daha yerinde olacaktır. Çocuklar ve gençler için en önemli finansal ürün, tasarruf hesaplarıdır. Yaşla birlikte kredi kartı kullanım oranlarının artması da dikkate alınması gereken bir diğer konudur (Carrothers, 2016).

Hem öğretmenler hem öğrenciler dış kaynaklardan ve günlük yaşamdaki deneyimlerini okula getirirler (Carrothers, 2016). Çocuklar eğitim hayatına başlamadan önce günlük yaşamdan bazı temel ekonomik kavramlara aşinadır ve eğitim hayatına

başlamadan önce ekonomi öğrenmeye hazır olarak sınıflara gelirler (Hawthorne ve diğerleri, 2003). Çocuklara yeni bilgilerle karşılaştığında bilinmeyen bilgi tarafından dengesizlik yaratılır ve çocuklar mevcut şemalarını yeni bilgilere uyarlamaya çalışırlar. Bu şemalar yaşadıkları çevredeki deneyimlerinden etkilenirler (Roos ve diğerleri, 2005). Günlük hayattaki finansal okuryazarlık deyimleri, okullarda pekiştirilmelidir. (Neale, 2006). Finansal okuryazarlığın geliştirilmesinde araştırmaya dayalı müfredat olumlu sonuçlar verir. Öğrenciler genel anlamda farklı öğretim yaklaşımlarına ihtiyaç duydukları için, öğrenmede uygun pedagoji ve ortamlar düzenlenmesi önemlidir (Varcoe ve diğerleri, 2005). Çocukların öğrendiklerini gerçek ortamlarda uygulama fırsatları bulduklarında daha fazla öğrenme ihtimalleri daha fazladır (Sherraden ve diğerleri, 2011). Finansal eğitim için en iyi öğretim uygulamalarını inceleyen çalışma grupları da benzer şekilde etkileşimli etkinlikler, gerçek hayat bağlamları kullanılarak öğrenci ilgisinin çekilmesini, öğrenme ihtiyaç ve tarzlarına uygun materyallerin kullanımının önemini vurgulamaktadır (Mary F Agnello ve Lucey, 2008; Herman ve diğerleri, 2015).

Finansal okuryazarlık eğitiminde kullanılan mevcut teknikler bilginin öğretilmesine yönelik geleneksel pedagojik yaklaşımlarıdır. Anlatım yöntemi gibi geleneksel yöntemlerin kullanıldığı örnekler öğretmenlerin aktif, öğrencilerin pasif olduğu bir egemenlik kültürünü oluşturur ve öğrencilerin eleştirel farkındalık yönlerini düşürebilir. Geleneksel öğretim yöntemleri, istemeden de olsa gençlerin öğrenememesine neden olabilir. “Öğrenmeme” durumu öğrencilerin merak ettikleri, bildikleri ve okulda öğrenmeyi bekledikleri arasında bağlantı kuramadıkları zaman örgün eğitimi reddetmeyi tercih ettikleri zaman ortaya çıkar. Örneğin öğrenmeme, okul kurallarına uymayı, uygun davranma ve konuşmayı, okumayı vb. reddetme şeklinde görülebilir. Bu durumda görülen genel eğitim tepkisi öğrenciyi sorunlu olarak etiketlemektedir. Ancak bu durumda aslında öğrenciler konuyla ne bildikleri ile bağlantı kuramadığı için öğrenememe sorunu yaşayanlardır. Bu durumda da eğitim düzenli ve otoritesini tekrar sağlamak için katı sınıf yönetim tekniklerini benimseme yoluna giderler. Bu yöntemler öğrencileri susturur kişisel deneyimlerini zayıflatır. Bu da ilk başta öğrencinin eğitim bağlantısının kesilmesini tetikleyen sorunları daha da kötüleştirir (Visano ve Ek-Udofia, 2017).

Dünya genelinde müfredatlar bilgiye dayalı ekonomilerde neyi nasıl öğreneceklerini yardımcı olmak için çocukların eleştirel düşünme, problem çözme gibi

yeteneklerini geliştirmeye odaklanır. Bu yetenekler genellikle bağlamsal ve diğer bilgi alanları ile ilişkilidir (Pang, 2010). Beceri geliştirmeye odaklanmak öğrencilerin problem çözme konusundaki güvenlerini artırır ve beklenmedik problemleri daha başarılı bir şekilde çözebilirler (Ehrlich ve Guilbault, 2017).

Finansal öğretimde kullanılacak pedagojik teknikler bilgiyi aktarmaktan ziyade becerilerin kullanımını ve içselleştirilmesini öncelermelidir. Öğretim, öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek hayattaki durumlara aktarmada başarılı olması için fırsatlar sunabilir, bu da öğrencilerin özgüvenlerine katkı sağlayarak sınıf dışında daha fazla aktif olmalarını sebep olur (Herman ve diğerleri, 2015).

Finansal okuryazarlık eğitiminde etkili bir programda; birden çok öğrenme yöntemi ve katılımcıların deneyimleri de işe koşulmalıdır. Öğrenci tarafından ortaya konan sorunları incelemenin eğitim hedeflerine ulaşmada kolaylaştırıcı etkisi vardır. Öğrenci tarafından belirlenen bu problemler probleme dayalı öğrenmede başkaları tarafından oluşturulan bir gerçeklik yerine kendi oluşturduğu gerçekliği tanımalarını ve incelemelerine olanak sağlar (Visano ve Ek-Udofia, 2017). Eksiksiz bir finansal eğitim bireylere daha önceden sahip olmadığı bireysel ilişkileri keşfetmesi gibi finansal stratejilerden daha fazlasını sunmalıdır (T. Lucey, 2007).

Eğitim literatürü incelendiğinde katılımcı ve eleştirel pedagojinin ötekileştirilmiş gençleri dahil etmede dahi oldukça etkili olduğu görülmektedir. Eleştirel pedagojik yaklaşım, öğrencilerle öğrenilenler arasında bağlantı kurmaya gerçek hayatta öğrendiklerini uygulamaya teşvik eden bir ortam sağlar. Bu tür yöntemler, öğrencilerin günlük hayattaki deneyimlerinin öğrenmelerine entegre edilmesine öncelik ve imkan verir. Etkili deneyime dayalı öğrenme becerileri arasında; düşünme becerisi, analitik beceriler, karar alma ve problem çözme becerileri yer alır. Öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmesini deneyimlenmesi ve bunun sonucu olarak da dünyayı etkileme yeterliliğine sahip olmasını sağlamak için, eleştirel düşünme bilincini teşvik etmek ön koşuldur (Visano ve Ek-Udofia, 2017).

Haynes ve Chinadle (2007), müfredatların aktif öğrenme ve çoklu zeka modelleri dikkate alınarak yazılması gerekliliğini vurgulamaktadır. (Aktaran: McCormick, 2009) Godsted ve Mc-Cormick (2007), finansal okuryazarlık eğitiminde, öğrencilerin öğrenmelerinin inşasına aktif olarak katılımı onları sadece daha fazla finansal okuryazar

yapmakla kalmayıp, finansal bilinci de teşvik edeceği görülmüştür (Aktaran: Visano ve Ek-Udofia, 2017).

Öğrenme Kolb'a (1984) göre; bireyin konuya katılımı ile başlar ve devam eder. Ayrıca öğrenme Kolb'a öğrenmenin iki boyutuna dayalı 4 ögeden oluşan bir döngü olarak açıklar ve bunlar: somut- soyut ve aktif-yansıtma boyutlarıdır. Döngüsel öğrenme süreçleri somut bir deneyimle başlar, yansıtıcı gözlemlerle soyut kavramlara doğru ilerler ve aktif deneyimden sonuçlanır. Süreç ek aktif deneyimlerle kendi kendine beslenir ve başka bir öğrenme döngüsü oluşturur (Peng ve diğerleri, 2007). Araştırmalarda ilköğretim-ortaokul öğrencilerinin eğitiminde somut ve öğrencilerin günlük yaşamlarına hitap eden içeriklere yer verilmesinin daha faydalı olacağına dair kanıtlar sunulmaktadır (Kalwij ve diğerleri, 2019)

Finansal okuryazarlık alanında, Kolb'un açıkladığı öğrenme süreci için kritik somut deneyim örneklerine çokça rastlanır. Birçok kişisel finans durumu deneyime dayalı öğrenme döngülerini başlatabilir. Kişisel katılım ve somut deneyimler, Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme modelinde en etkili öğrenme sonuçlarını geliştireceği önerilmektedir. Deneyimlerin yüksek yatırım bilgisi ve tasarrufla olan güçlü ilişkisi, bu öğrenme yaklaşımını daha da doğrulamaktadır (Peng ve diğerleri, 2007).

Öğretmenler okuma etkinliklerinin ve diğer aktif öğrenme etkinliklerinin birlikte kullanıldığı derslerde, ekonomiyi materyallerden gözlemleyerek ekonomi deneyimi yaşarlar. Araştırmalar, aktif öğrenme tekniklerinin öğrencinin katılımı ve anlaması gelişirken dersten aldığı zevkin de arttığını belgelenmiştir. Göreceli olarak daha pasif okuma ve tartışma etkinliği çocukların tepkilerini gözlemlemek, anlamak ve ayrıca kavramları ne derecede içselleştirip kullandıklarını görmek için fikir verirler (Hawthorne ve diğerleri, 2003).

Okullarda ekonomi öğretimi yaklaşımı, somut içeriklerden çok soyut içeriklere vurgu yapmaktadır. Politika yapıcılar finans öğretimindeki eksiklikleri gidermek için matematik becerilerinin geliştirilmesini tavsiye etmektedir (Mary F Agnello ve Lucey, 2008). Genel olarak matematik algılanan kredi güvenilirliğini artırıyor, borç kullanımını düşürüyor ve çeşitli hataları azaltıyor görünmektedir (Brown ve diğerleri, 2013). Goodman (2009) ve Cole ve diğerleri, (2013) yaptıkları araştırmalarda matematik eğitiminin sonuçlar üzerindeki etkiyi araştırmış ve matematik eğitime maruz kalan

öğrencilerin ortalama gelir ve tasarruflarının daha yüksek olduğunu, bunun da finansal refaha da katkı sağladığını bulmuştur (Aktaran: Brown ve diğerleri, 2013). Connolly ve Cynthia (2015)'in yaptığı çalışmada da öğretmenler matematik ve gerçek finansal faaliyetleri ilişkilendiren, grup çalışmalarının öğrenci başarısı için etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Finansal okuryazarlığın geliştirilmesinde araştırmaya dayalı müfredat olumlu sonuçlar verir. Öğrenciler genel anlamda farklı öğretim yaklaşımlarına ihtiyaç duydukları için, öğrenmede uygun pedagoji ve ortamlar düzenlenmesi önemlidir. Eğitimciler gençlere ilgi ve yaşlarına uygun materyaller sağlamak, interaktif metodolojiyi geliştirerek bilgileri sunmak için gençlerin gelişimlerini de değerlendirmelidirler (Varcoe ve diğerleri, 2005). Teknoloji öğretim için tamamlayıcıdır kişisel finans öğretim ve değerlendirme araçları konusunda gelişme fırsatları sağlar (Carrothers, 2016). Finansal eğitim sürecinde geleneksel ve yeni teknolojik yöntemler bir arada kullanılmalıdır (Szafrńska, 2019).

Finansal eğitim şu anda çok uzak zorunluluk olmadığından öğrencilere yasal web siteleri, görsel ve işitsel araç ve oyunlar gibi gençlerin daha çok ilgisini çekecek finansal bilgi kaynakları sağlanmalıdır (Varcoe ve diğerleri, 2005). Öğretmenlerin çoğunluğu finans eğitiminde grup egzersizlerinin kullanımının çok etkili olduğunu bildirmişlerdir. Bunu takiben bilgisayar, tahta oyunları ve tablet uygulamaları etkili bulunan diğer yöntemler olarak görülmüştür. Bazı öğretmenler de gerçek hayatla ilişkili bankacılık, tasarruf, faiz, karar verme ile ilgili alıştırmaları, küçük işletme kurma gibi egzersiz ve oyunların finansal becerilerin öğretimindeki etkililiğini vurgulamıştır. Özellikle ilgi çekici bulunan program özellikleri şunlardır: finansal ürün reklamı oluşturmak, karşılaştırmalı alışveriş alıştırmaları yapmak, bir etkinlik için bütçe oluşturmak gibi uygulamalı gerçek hayat sorunları idi (Connolly ve Cynthia, 2015).

Bireysel finansmanın öğretiminde borsa oyunu veya simülasyon gibi etkinlikler kullanmak, etkileşimli öğretime yönelmek iyi bir başlangıçtır (Mandell ve Klein, 2007). Borsa oyunu oynayan lise öğrencilerinin Jump \$tart anketlerinde, oynamayanlara oranla daha fazla finansal okuryazar olduklarını göstermiştir. Bu araştırma sonucu etkileşimli, ilgili ve eğlenceli sınıfların tamamen geleneksel yöntemlere oranla daha etkili bir öğretim ortamı sağlayabileceği anlamına gelir (Mandell ve Klein, 2009). Borsa oyunu

muhtemelen bu aktivite, ekonomi dersinde öğrendikleri düşünceleri pekiştirici etki yapmıştır (Walstad ve Buckles, 2008).

Ayrıca sosyal eğitimciler öğrencilere fırsat sağlamak adına ve sanat formunu (müzik, görsel sanat, drama dans, müzik) kullanarak finansal eğitim alanlarına keşfetmelerini kolaylaştırabilirler (T. Lucey, 2007).

Bütün bu etkinliklerin yanı sıra ilköğretim çağından başlayarak çocuklara basit sorumluluklar verilmeli, alışverişlerde ve günlük hayatlarında para kullanmaya, tasarruf etmeye teşvik edilmelidir. Ayrıca çocuklar okuldan fazla ailesiyle vakit geçirdiği için anne ve babalar bilinçlendirilerek çocukların bu becerileri evde ve günlük yaşantısında da devam ettirmesi sağlanmalıdır. Finansal okuryazarlık becerisi kazandırmada ailenin rolü bu nedenle daha büyük olabilir. Onun içindir ki ailenin bilinçli bir şekilde çocuğunu yönlendirmesi, ona finansal hayatta rehberlik ve teşvik etmesi finansal okuryazarlık becerilerini kazanmasında faydalı olacak (Akhan, 2013).

Yaygın bir yaklaşım da, ekonomik fikirlerin kısa bir tartışmasından sonra öğretmenlerin ekonomi ile ilgili kitapları çocuklara okuması veya okuma saatlerine entegre edilmesidir (Hawthorne ve diğerleri, 2003). Başarılı bir eğitim programı, temel finans edebiyatı ile öğrencilerin kişisel hedeflerine ulaşma ve sorunlarını aşma yeteneklerini ilişkilendirmelidir (Mandell ve Klein, 2007). Küçük çocuklara finansal okuryazarlık becerileri öykülerle öğretilir (Mary Frances Agnello ve diğerleri, 2019; Hawthorne ve diğerleri, 2003; Neale, 2006).

İnsan ilişkilerini ve sonuçlarını anlamaya yönelik bir süreci temsil eden hikâye anlatımı gelecekte vatandaşların düşüncelerini ve eylemlerini büyük ölçüde şekillendirebilecek güce sahiptir. Masallar, sosyal ilişkileri anlamlarını, gelecek nesle iletme sağlayabilecek araç öyküler olarak görünmektedir (Mary Frances Agnello ve diğerleri, 2019).

Görseller ve metin öğrencilerin ekonominin nasıl işlediğine dair kavramları anlamasına yardımcı olur. Ancak bu yaklaşımda öğretmen ekonomik bakışı öne çıkarması gerekir. Çünkü çocuklar hikâyenin tadını çıkarırken ana fikri kaçırabilir. Bu nedenle öğretmenler, çocuk edebiyatı ve aktif öğrenme tekniklerini içerim kapsamlı bir ders tasarlayabilir (Hawthorne ve diğerleri, 2003).

Hikâyelerdeki çözülmemiş ikilemler sınıf içi tartışmalar için fırsatlar yaratır. Sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerine sevgi, fedakârlık ve bencillik gibi ahlaki değerlerin doğasını sorgulayan sorularla, öğrencilerinin farklı açılardan duygularını keşfetmelerine ve bunları anlamlandırmalarına rehberlik ederler. Bu süreçte öğrenciler duygularını bir matematik veya fen problemi çözerken deneyimlediklerinden daha derin bir anlam ve ilgi derinliği barındırdığını keşfedeceklerdir. Eğitimde kullanılan edebi kaynaklar ve vurgulanan kavramlar öğrencilerin deneyimleri olarak şekillendirebilirler. Öğrenciler bu hikâyeleri okuyarak, analiz ederek dahası kendi eserlerini oluşturarak zihinlerini gerçek dünyadaki finansal uygulamalara uyarlayabilirler. Öğrenciler, kendilerinin ve başkalarının düşünce ve davranışlarını daha iyi anladıkça ve özüksedikçe, günlük hayatta bu hikâyelerin ahlaki ve finansal okuryazarlık ilkelerini düşünme ihtimalleri artacaktır (Mary Frances Agnello ve diğerleri, 2019).

İlkokul seviyesinde bir konu alanı için materyaller meydan okumalarına fırsat verecek ancak çocukları sıkmayacak şekilde özenli verilmelidir (Hawthorne ve diğerleri, 2003). Ayrıca üniversiteler dil ve finansal okuryazarlık standartlarını birlikte karşılamak için çocuk edebiyatı ürünlerini işbirliği içinde belirleyebilir (Henning ve Lucey, 2017).

### **2.1.7.2 Sosyal Bilgilerde Finansal Okuryazarlık Eğitimi**

Neden ekonomi öğretilmeli ve neden endişelenmeliyiz soruları günümüzde giderek önem kazanmaktadır. Tarihi, dünya tarihini ve sosyal çalışmaları anlamak ekonominin anlaşılmasından geçmektedir (S. Buckles, 1987).

Ekonomi tek başına önemlidir ancak kurumlar ve tarihsel olaylar hakkında kapsamlı anlayış kazanmamızın da anahtarıdır. Öğrenciler ekonomiyi ilginç ve endişe verici günlük olaylar olarak nitelendiriyor. Ekonomik analiz sosyal bilgiler, tarih ve diğer derslere dâhil edildiğinde, bu dersler daha da zenginleşebilir, konuların önemi tam olarak ortaya çıkabilir ve bunun sonucunda da günümüz dünyası öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılabilir (S. Buckles, 1987).

Finansal davranışları yerleştirmenin en önemli yolu hiç kuşkusuz eğitimidir. Eğitimin temeli sayılabilecek programların buna ne kadar hizmet ettiği de ayrıca önem arz etmektedir (Tanyel, 2018). Bu nedenle sosyal bilgiler ders kitaplarında ekonomi konularını gözden geçirilmesi, diğer derslerle ve öğrencilerin günlük hayatlarıyla

ilişkilendirilmesi, akademik araştırma sonuçlarından yararlanılması faydalı olacaktır (Hayta ve Akhan, 2014).

Ekonomi içerikleri, diğer disiplin standartlarında ve önceki sınıflarda var olduğu araştırmalarca desteklenmektedir. Sosyal bilgiler standartlarında benimsenen ekonomik anlayış ve standartlar göz önüne alındığında ekonomik hedeflere ancak diğer derslerden önemli miktarda kaliteli ekonomi öğretimi ile desteklenerek ulaşılabileceği açıktır (S. Buckles ve Watts, 1998).

Finansal Okuryazarlık ve Eğitim Komisyonu'nun (FLEC) 2006 ulusal strateji belgesi, her okul kapsamlı, bağımsız bir müfredatı takip edemese de, matematik, sosyal bilgiler, aile ve tüketici bilimleri, ekonomi ve işletme eğitimi gibi diğer disiplinlere entegrasyon sağlanabileceğini söylemektedir (Aktaran: McCormick, 2009).

Ekonomi öğretimi, çocukların tarih ve sosyal bilgiler hakkında daha iyi bir anlayışa sahip olmalarına da hizmet eder. Bunun yanı sıra ekonomi öğretimi mantıklı ve dikkatli düşünme konusunda bir eğitim sağlar. Öğrencilerin durumları mümkün olduğunca rasyonel bir şekilde analiz etme yeteneklerini geliştirebildiğimiz ölçüde ilk ve orta öğretimin önemli bir amacına ulaşmış sayılırız. Bu anlayış hem kişilerin hem de toplumların sorunlarını çözmek için kullanılacağından ekonomi öğretmek ve öğrenmek daha heyecanlı bir hale gelir (S. Buckles, 1987).

Ekonomik kavramlar ilköğretim sosyal bilgiler müfredatının önemli bir parçasıdır (M. C. Schug ve Hagedorn, 2005) ve ülkemizde de ders bazında düşünüldüğünde, finansal okuryazarlık becerisinin en fazla yer bulduğu ders sosyal bilgiler olduğu göze çarpmaktadır. Özellikle ilköğretim düzeyinde, hayat bilgisi dersinde finansal okuryazarlık ihtiyaçlarına yönelik içerikler tutarlı bir şekilde mevcuttur. Aynı kademe matematik dersi incelendiğinde, paraların tanıtımı ve para ile ilgili problemler finansal okuryazarlık açısından ilköğretimde finansal okuryazarlık adına önemlidir. Matematik ders programlarının önemi ilköğretim düzeyinde sadece para ile ilgili öğrenmeler ile sınırlı değildir. Alışveriş, faiz, kar ve zarar gibi günlük yaşam durumları ile ilgili örnekler ve problemler matematik becerilerinin öğretimine yönelik olduğu kadar finansal okuryazarlık becerilerine yöneliktir (Güvenç, 2017).

Günümüz ilköğretim programlarında ekonomi konuları önemli olsa da yıllar içerisinde program hedeflerine ulaşmada yetersiz kaldığı söylenebilir. Cumhuriyetin ilk

yıllarda, ekonomik konuları gerçek hayata dönük günlük hayattan kesitlerle işlenmiştir. Ancak ilerleyen yıllarda ekonomi konuları coğrafya konuları içerisine sığ bir hal almıştır. Günümüzde ekonomi konuları “ Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı içerisinde yer almaktadır (Akhan, 2013).

Zorunlu ve seçmeli ders programları incelendiğinde, finansal okuryazarlık konularının tasarruf, bütçe, bilinçli tüketim vb. odaklandığı görülmektedir. Ancak günümüzde, bütün bu kazanımlar yeterince kazandırılrsa bile yeterli değildir. Örneğin PİSA öğrencilerin ödeme seçeneklerini, para transfer yollarını, kredi almanın amaçlarını, hisse senedi ve diğer yatırım araçlarının özellik ve işlevlerini, finansal suç ve korunma yollarını bilmesi ve kullanmasını gerekli görmektedir (Güvenç, 2017).

Kısacası öğretim programlarımızın finansal okuryazarlık konusunda tanımladığı bir yeterlilik olmamakla birlikte finansal okuryazarlık kazanımları programlarda mevcuttur. Ancak bu kazanımlar ne günümüzde ne de gelecekte bireylerin finansal yaşamlarını rahatlıkla sürdürebilmesi için yeterli değildir. Görünüm finansal okuryazarlık gereksinimlerini okul dışı kaynaklardan öğrenime bırakılmış görünmektedir. Ekonomik düzeyi yeterli aileler para yönetimi konusunda daha iyi olduğu için, okul eğitiminin yetersizliği daha çok alt sosyo-ekonomik aile çocuklarını etkilemektedir. Oysaki eğitim bireysel eşitsizlikleri ortadan kaldırmalı ve bireyleri çok yönlü geliştirmesi gerekir (Güvenç, 2017).

Özellikle ilkokulda olan sosyal eğitimciler için finansal okuryazarlık ilkelerini öğretmenin hem metodolojisinin hem de içeriğinin tanımlanması önemlidir. Sosyal eğitimciler, adil bir finansal öğretimi sağlamak için bireysel finansmanın doğasını iyi incelemelidirler (T. Lucey, 2007).

Çocukların sosyal dünyaya bakışı sosyal bilimcilerin bize sunduklarından daha farklıdır. Ekonomi bilimi öğrencilere seçim, maliyetler, teşvikler, ticaret ve bunların gelecekteki sonuçlarını içeren önemli bir perspektif sunmaktadır (M. C. Schug, 1996).

Doğal kaynaklar azaldıkça özelleştirmeler artar sermaye ayrıcalıklı kesimleri yönlendirilir ortalama insanlar için maaşlar azalır politika yapıcılar güvenlik alımı hükümlerini askıya alırlar ya da azaltırlar (Haiven, 2017). Sosyal bilgiler öğretmenleri bu çığırın açgözlülüğü ve bunun demokrasilere, kırılgan küresel doğal çevreler üzerindeki etkilerine sorgulayıcı bir yaklaşımla eğilmelidirler (Noddings, 2005). Eğitim öğretim her

zaman bir kültürü devamının en önemli yolu olmuştur. Sevgi, barış, adalet, şefkat ilkelerine dayanan bir kültürü korumak düşünme ile ilgilidir (Mary Frances Agnello ve diğerleri, 2019).

Öğretmenler, öğretmen merkezli stratejileri öğrenci merkezli yöntemlere tercih ettikleri ve daha çok kullandıkları görülmüştür. Öğretmenler sosyal bilgiler dersinin bir hedeflerinden birisi olarak eleştirel düşünmeyi gösterirken pedagojik açıdan temel gerçekleri öğretmeyi tercih etmektedirler. Ortaokul öğretmenleri ilköğretim öğretmenlerine nazaran daha fazla eleştirel düşünmeyi teşvik eden stratejiler kullanmaktadır (T. A. Lucey, Shifflet ve Weilbacher, 2014).

Öğrenmede daha özerk olduğu takdirde kendi kendine başlatılan sorgulama, içeriğin daha derinlemesine anlaşılmasını ve bağlantılarını genişletilmesini sağlayabilir. Bu süreç, öğrencilerin daha yüksek düzeyde katılımına ve daha derin bir empati duygusuna yol açacağından dolayı daha bilgili vatandaşların yetiştirilmesine yardımcı olabilir (Beck ve Eno 2012). Bu yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları sosyal bilgiler dersine aktif katılımını artırır (T. A. Lucey ve diğerleri, 2014).

Sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenin en önemli rollerinden biri de çocukların sezgisel yapılarını, sorgulamaya dayanan yapılarla değiştirilmesine yardımcı olmaktır. Bunun yapılmaması saf bir öğretim anlayışının sürdüğü anlamına gelir (M. C. Schug, 1996).

Öğretmenin rolü 3 düzeydir. Bunlardan ilki; öğretmen çocuğun konu hakkındaki yanlış anlamalarını anlamalıdır. Örneğin; çocuk harita üzerinde yukarının kuzey, aşağının güney olduğunu bilebilir. Gerçek hayatta bu bilgi öğrenciye çok az yardımcı olacaktır. Bu yüzden öğretmen bu bilginin gerçek hayatta nasıl yanlış olabileceğini açıklamalıdır. İkincisi, öğretmen çocuğa bilimsel bakış açısı kazandırarak dünyanın nasıl çalıştığına dair güçlü bir açıklamasıyla öğrenmeye dâhil etmelidir. Böylelikle öğretmen çocuğa gerçek alanda güneşin doğduğu ve battığı yönleri dikkat çekerek yönlerin aslında gerçek dünyada yatay düzleme denk geldiğine işaret etmelidir. Son olarak, öğretmen çocukları bu yeni keşfini çeşitli ortamlarda uygulamasına fırsat vermelidir (M. C. Schug, 1996).

Hızla globalleşen dünyada çağına uyum sağlamış, dünya gündemini anlayabilen kendine yer edinebilecek bireylere ihtiyacımız vardır. Bu gayeyle sosyal bilgiler dersine ve öğretimine önemli görevler düşmektedir (Akhan, 2013).

Sosyal bilgiler dersi, içinde yaşanılan dünyayı, toplumu, coğrafyayı, zamanı, kültürü, ekonomiyi vb. anlamayı, gerekli yaşam becerilerini sağlayan bir derstir. Doğru ekonomik kararlar vermelerinde, tasarruflu bireyler ve bilinçli tüketiciler olmalarında sosyal bilgiler dersi önem arz eder. Ekonomi öğretiminde, problemlerini gerçek yaşamdan alan problem temelli bir yaklaşım ve problem çözümlerini günlük yaşamla birleştirmek öğretimin başarısını ve kalıcılığını artıracaktır (Akhan, 2013).

Sosyal yaşamı bir parçası olan ekonomiyi ilköğretim müfredatı eklemek önemli ve vazgeçilmezdir. Çünkü ekonominin içinde bir birey olarak şimdi ve gelecekte ekonomilerin insan yaşamını nasıl etkilediğini ve şekillendirdiğini öğrenmeleri önemlidir. Çünkü dönem dönem tüketici, üretici veya yatırımcı rolleri ile ekonominin içinde her daim var olacaklar ve kararlar alacaklardır. Bu nedenle, doğru kararlar alabilmeleri için çocuklarımıza gerekli olan ekonomi eğitimini vermemiz gereklidir (Akhan, 2013).

### **2.1.7.3 Farklılaştırılmış Öğretim Teknikleri Kullanımı**

Bu bölümde “Finansal Okuryazarlık” becerisinin öğretiminde uygulama aşamasında kullandığımız yaklaşım olan “Farklılaştırılmış Öğretim” ile ilgili bilgiler ve literatür taramasına yer verilmiştir.

#### **2.1.7.3.1 Farklılaştırma Nedir?**

Bireylerin kendilerine has özellikleri vardır ve günümüzde bu farklılıkları önemseyen eğitim-öğretim faaliyetlerine ihtiyaç vardır. Yani bireylere sağlanacak eğitim, onların ihtiyaçlarını ve özelliklerini dikkate almalıdır. Bunu sağlamanın yolu da farklılaştırılmış öğretimden geçmektedir (Taş ve Sırmacı, 2018).

Farklılaştırılmış öğretim Dewey (1938), Piaget (1970), Vgotsky (1978), Feuerstein (1980) ve Gardner (1983; 1991; 1993) gibi yapılandırmacı teorisyenlerine dayanmaktadır (Abbati, 2012). Bu nedenle farklılaştırılmış öğretim ile uyumlu yaklaşımlarda bir tanesi de yapılandırmacı yaklaşımdır. Çünkü yapılandırmacı yaklaşım da farklılaştırılmış öğretim gibi öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alan, öğretim sürecinde aktif olmalarını destekleyen ve öğrenme sorumluluğunun öğrenene ait olduğu bir yaklaşımdır (Taş ve Sırmacı, 2018).

Aslına bakılırsa farklılaşmanın bir tarifi yoktur. Bireye değer veren, öğretme ve öğrenme ortamında sınıf uygulamalarına dönüştürülebilen bir düşünme biçimidir, felsefedir (Tomlinson, 2000a; Tomlinson ve Imbeau, 2010). Farklılaştırma, örgütsel bir yaklaşım olmaktan çok pedagojik bir yaklaşımdır. Farklılaştırma, farklı özellikler taşıyan öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, ilgilerine veya öğrenme biçimlerine dokunabilmek için öğretme ve öğrenme alışkanlıklarının değiştirilmesidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve küçük öğrenci gruplarının farklı ihtiyaçlarına cevap verebilmek için müfredatı, yöntemleri, öğretim kaynaklarını, etkinlikleri ve öğrenci ürünlerinin değiştirildiği bir öğretim yaklaşımıdır denilebilir (Tomlinson ve diğerleri, 2003).

Farklılaştırma, kaliteli bir içerik ve öğretimin yerini almak yerine onu iyileştiren bir unsur olmalıdır (Aktaran: Tomlinson, 2000). Farklılaştırma, eğitimdeki en iyi uygulamaların yansıması ve uzantısı olarak anlaşılmalı ve öyle uygulanmalıdır. Onun yerine geçemez (Tomlinson ve diğerleri, 2003). İyi bir eğitim; bir disiplinin anlayışına ve becerilerine odaklanmalı; öğrencilerin fikirlerle yoğrulmasına imkân tanımalı; öğrencilerin öğrendiklerini kullanmaya teşvik etmeli; fikirlerini ve bilgileri anlamlandırmasına organize etmesine ve arasında bağlantılar kurmasına daha geniş bir dünyaya sahip olmasına yardımcı olmalıdır (Aktaran: Tomlinson, 2000).

Gerçekte standartlara dayalı öğretim ile farklılaştırma arasında bir çelişki mevcut değildir. Müfredatlar bize neyi öğreteceğimizi söyler, farklılaşma ise öğretmemiz gerekeni nasıl öğreteceğimizi söyler. Bu nedenle, standartlara dayalı bir müfredat öğretiminde, farklılaştırma bize farklı özelliklere sahip öğrenenler için en iyi şekilde öğretimin yollarını önerir. Yani farklılaştırma, çeşitli öğretme ve öğrenme teknikleriyle öğrencilere aynı standardı nasıl öğreteceğimizi gösterebilir (Tomlinson, 2000b).

Ancak yanlış tasarlanmış bir müfredatı ve öğretimi farklılaştırmanın telafi etmesi mümkün değildir. Farklılaşmanın öğretme ve öğrenme hakkında bir düşünme biçimi, bir felsefe olması nedeniyle bir takım inanca dayanmaktadır. Bunlar:

1. Öğrenciler aynı yaşta da olsa, hazırbulunuşlukları, ilgi alanları, öğrenme biçimleri, deneyimleri ve yaşam şartları açısından farklılıklar gösterir.
2. Öğrencilerin farklılıkları; öğrenmeleri gerekenler, öğrenme için gereken hız ve öğretmenlerinin ve diğer arkadaşlarının desteği üzerinde büyük bir etki yaratır ve önemlidir.

3. Öğrenciler, yardım almadan çalışabilecekleri yerin biraz ötesinde en iyi şekilde öğreneceklerdir.

4. Öğrenciler, müfredat ile ilgi alanları ve yaşam deneyimleri arasında bağlantı kurduklarında en iyi şekilde öğreneceklerdir.

5. Öğrenme fırsatları doğal olursa öğrenciler en iyi şekilde öğreneceklerdir.

6. Öğrenciler, sınıfların ve okulların kendilerini önemli ve saygın hissettirdikleri bir iklim duygusu yarattığında daha etkili öğrenciler olacaklardır.

7. Öğrencinin kapasitesini üst düzeye çıkarmak, okulun temel görevidir (Tomlinson, 2000b).

Farklılaştırma; çeşitli zorluk seviyelerinde, değişik yapılarda, öğretim grupları ile kendi öğrenme hızlarıyla, farklı materyaller ve görevlerle tüm öğrencilere meydan okuyabileceğimizi gösterir. Dahası, öğretmenlerin birden fazla öğrenci ilgisini teşvik etmek için ilgi alanlarına göre dersler oluşturabileceklerini gösterir. Öğretmenler, öğrencilerini çeşitli şekillerde başarılarını teşvik edebilir. Örneğin; bireysel veya işbirliği için çalışarak, işitsel-görsel yöntemlerle vb. (Tomlinson, 2000b).

Tomlinson (1999) farklılaştırılmış öğretimin genel ilkeleri ve özelliklerini ise şu şekilde belirtmektedir;

1. Öğretmen temel konulara odaklanmalı ve öğrencilerle paylaşmalıdır.
2. Öğretmen öğrenci farklılıklarını önemsemelidir.
3. Değerlendirme ve öğretim birbirinden ayrılmamalıdır.
4. Öğretmen içerik, işlem ve ürünleri farklılaştırmalıdır.
5. Tüm öğrenciler çalışmalara katılmalıdır.
6. Öğretmen ve öğrenciler öğrenme esnasında işbirliği yaparlar.
7. Öğretmen grup ve bireysel çalışmaları dengelemelidir.
8. Esnek bir şekilde öğretmen ve öğrenciler birlikte çalışırlar (Tomlinson, 1999)

Tomlinson (2000a) bir başka çalışmasında farklılaştırılmış bir sınıf için şunların yapılmasının faydalı olacağını belirtmektedir;

1. Öğretmenlerin öğrencinin hazırbulunuşluğu, ilgisi veya öğrenimi hakkında bilgi toplamalı ve gözlemlemelidir.

2. Etkinlikler herkes için eşit derecede ilginç, çekici ve temel becerilere odaklanmalıdır.

3. Esnek gruplamalarla birlikte çalışma zamanları oluşturulmalıdır. Öğrenciler bazen benzer, bazen farklı hazırbulunuşluk, ilgi veya öğrenme stillerine göre birlikte çalışırlar. Bazen de öğretmen bazen kendi gruplarını belirleyebilirler. Bu da öğrencinin kendini farklı şekillerde keşfetmesini sağlar ve öğrencileri farklı ortamlarda ve farklı türde çalışmalarla gören öğretmene “seçimlerinde” yardımcı olur (Tomlinson, 2000a).

McTighe ve Brown (2010) ise ilgili çalışmalarını göz önüne alarak, öğretme ve öğrenme etkinliklerini tasarlamak ve uygulamaya yönelik farklılaştırılmış yaklaşım için dört temel ilke belirlemiştir. Bunlar şu şekildedir:

1. Kavramsal düzenleyicilerin belirlenmesi müfredat standartlarının ortaya konması gerekir. Bunun yapılmaması, öğretmenleri başarısızlıkla sonuçlanan bir yaklaşıma zorlayarak bağlamından kopmuş bağımsız gerçekler ve becerilerden oluşan bir müfredata götürür.

2. Öğrenciler, pasif öğrenme yerine amaçlı, daha aktif ve sorgulamaya dayalı eğitim faaliyetleriyle en iyi şekilde öğrenirler. Öğrenenler öğrenme süreçlerinde ne kadar çok yer alırlarsa, becerileri kazanmaları ve öğrenme dereceleri o kadar iyi olur.

3. Değerlendirmelerde öğrencilerden sadece bilgiyi hatırlamalarını veya kalıplaşmış ifadeleri istemek değil, belli bir anlayış oluşturmaları gerekmektedir. Anlama en iyi, gerçek dünya uygulamaları, iddiaların inşa edildiği ve argümanların kanıtlarıyla desteklendiği durumlarda ortaya çıkar. Örneğin; tartışmalar, tartışma analizleri, empati kurma, yansıtma, gözden geçirme, tekrar düşünme ve öz yansıtma gibi.

4. Etkili öğretimde hazırbulunuşluk, ilgi alanları ve öğrenme profillerindeki farklılıklar önemlidir ayrıca öğrenciyi öğretme-öğrenme sürecinin merkezine yerleştirilmesi bu yaklaşımın kalbidir (McTighe ve Brown, 2010).

### **2.1.7.3.2 Farklılaştırılmış Öğretim Niçin Yapılır?**

Eğitim günümüzde büyük bir değişime uğradı. Artık sadece bize rağmen öğrenenlerden değil tüm öğrenenlerden sorumluyuz ve öğrencilerin başarı olmasını umarak başarılı olamayız. Teknoloji, bilgiye erişim hızla değiştiği gibi öğrenenlerde hızla değişen siber bir teknoloji dünyasında yaşıyorlar. Bu nedenle geçmişte kalan yöntemlerle bugünün gerçekliği arasında bağlantı kurulamaz. Öğrencilerimiz gelecekte başarılı olacaklarsa, etraflarındaki dünya yeni ve farklı yetkinlikler talep etmektedir. Ancak bizler öğrencilerin yaşadığı dünyadan kopuk içerikli standart testler uygulamaya devam ediyoruz (Gregory ve Kuzmich, 2004).

Teknoloji çağında çocuklara öğretim yapsak da onların dünyası bir o kadar büyük bir o kadar da küçüktür. Eskiye göre daha çok şey biliyorlar ancak bildiklerinden daha az şey anlıyorlar. Eğlenceye alışkındırlar, fakat hayal güçleri daha kısıtlıdır. Bir zamanlar karşılaşmadıkları ya da bilemeyecekleri problemlerle baş etmek zorundalar ama birçoğunun bu problemlerle baş edecek destekleri yok. Yetişkin dünyasının farkında olsalar da onlara ulaşmak için neler yapabilecekleri, nasıl köprüler kuracaklarına dair fikirleri çok az (Tomlinson, 1999).

Farklılaştırma sadece okulda değil aileden de başlayarak yapılır. Ebeveynlerde farklılaştırma yapar ve çoğu tutum ve davranışları aynı olmayan çocuklar için ebeveynliklerini farklılaştırmaları gerektiğini çok çabuk öğrenir. Çocuklarının bazıları çok fazla gözü pektir ve fiziksel birçok risk alır ve ebeveynler onları korumak için daha duyarlı davranır ancak bu fiziksel cesareti geliştirmek için de daha çok fırsat yaratması gerekir. Bunun gibi diğer çocuklarının da hayata bakışı oldukça farklıdır ve aile bu çocuklarına karşı da farklı yaklaşımlar sergilerler (Tomlinson ve Eidson, 2003).

Gelişim ve öğrenme, çocuktan çocuğa değişen ve çocuğun bireysel özelliklerinin farklı alanlarında aynı olmayan seviyelerde ilerler. Bireysel gelişim sürecindeki kaçınılmaz değişkenlik ve her çocuğu bir birey olarak benzersiz yapar. Çocuklar mizaç, kişilik ve yetenekleri gibi kişisel gelişimleri yanı sıra ailelerinin ve deneyimlerinin şekillendirmesi ile sosyal-kültürel öğrenimleri bakımından da farklılık gösterirler (Tomlinson ve Imbeau, 2010) ve öğrenciler farklı öğrenme stillerine ve kişilik yapılarına sahip olarak sınıflara girerler (Levy, 2008) ve tıpkı parmak izleri gibi hiçbirisi birbirine benzemez. Hal böyle iken yapılması gereken, öğretimi mümkün olduğu kadar çeşitlendirmektir. Farklılaştırılmış öğretimin amacı da bu farklılıkları gözetken bir yaklaşım olmasıdır (Beler ve Avcı, 2011). Bu nedenle, bu farklı öğrencilerin elinden tutmak, onlarla yeniden tanışmak için öğretimi farklılaştırmak, öğretmenlerin bir felsefesi olmalıdır (Gregory ve Kuzmich, 2004).

Öğretmenler, farklılaştırmanın birçok nedenden dolayı önemli olduğuna inansalar da aslında üç temel nedeni vardır; öğrenmeye erişim, öğrenme motivasyonunun sağlanması ve öğrenmenin verimliliğidir. Öğretimi farklılaştırmak bu üç nedenden biri veya tümü için, öğrencinin hazır bulunuşluğu, ilgi veya öğrenme profili ile ilişkilendirilebilir (Tomlinson, 1999).

Çağın gerektirdiği becerilere sahip bireyler yetiştirmek için geleneksel yaklaşımlardan farklı yaklaşımların benimsenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada, yapılandırmacı yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşıma entegre bir yaklaşım olan farklılaştırılmış öğretim, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olduğu, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu aldığı, kavramları kendi ön-bilgi ve öğrenme stillerine göre zihninde yapılandırdığı bir öğretim ortamı sunmasıyla yeni yaklaşımlar içerisinde yer almıştır (Yabaş ve Altun, 2009).

Farklılaştırılmış öğretim, karma yetenekli sınıflarda faydalı olabilir. Karma yetenekli öğrencilerden oluşan sınıflarda, eğer öğretmenler düşük performans gösteren öğrencilere odaklanırsa, yüksek yetenekli öğrenciler bu sınıflarda kendi hallerine bırakılma eğilimindedir. Öğretmenler, öğretimi farklılaştırarak, tüm öğrencilere saygılı bir eğitim almasını sağlayabilir (Richards ve Omdal, 2007).

Eğitimciler, farklılaştırılmış öğretim stratejileri ile tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilir ve belirlenen standartları yakalamalarına yardımcı olabilir (Levy, 2008). Çünkü çocukların bir kısmı öğrenmeyle meşgul iken, bir kısmı sınıfın çok üstünde bir kısmı da aralarda sıkışıp kalmaktadır (Tomlinson, 2000a). Onun içindir ki önemli olan, her çocuğu bulunduğu yerde karşılamak ve mümkün olduğunca ileriye taşımaktır (Levy, 2008). Farklılaştırmada önemli olan, her öğrencinin nereden başladığını ve o öğrencinin ders veya ünite kriterlerinde nerede olduğunu bilinmesidir (Tomlinson ve Moon, 2013).

Öğretmenler öğrencilerinin farklılıkları olduğunu kabul eder ve eğitimi bunun üzerine inşa ederler. Bu nedenle farklı ilgi alanlarına, farklı karmaşıklık seviyelerinde çeşitli öğretim yöntemlerini kullanarak tüm öğrencileri öğrenmeye dâhil etmeye çalışırlar (Tomlinson, 1999). Kullanılacak yöntemler aslında iyi ya da kötü olarak sınıflandırılmaz sadece hedefe ulaşmak için bazıları daha uygundur. Uygun olanlar da bazen ustaca, bazen beceriksizce kullanılabilir. Ayrıca bu yöntemlerin kullanımında öğrenme farklılıkları da göz ardı edilebilmektedir. Doğru kullanıldıkları takdirde birçok öğretim stratejisi öğrencilerin farklılıklarına hitap edebilir (Tomlinson, 1999).

Sınıflarda bazı öğrencilerin öğrenme sorunları varken bazıları çok üst düzey öğrencilerdir. Bazıları ise karmaşık bir dizi nedenden dolayı başarısız olur. Öğrencilerin; geldikleri kültürler, ekonomik geçmişleri, cinsiyetler, motivasyonları, sınıf düzeyine yakınlıkları, ilgi alanları, öğrenme biçimleri bir dizi farklılık gösterir (Tomlinson ve

diğerleri, 2003). Onun içindir ki öğretmenler bilgi, ihtiyaç ve istekleri farklı öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için öğretimi farklılaştırır ya da farklılaştırmalıdır (Tomlinson, 2000a). Gerçekten de öğretmenin amacı öğrencilerinin etkili ve yeterli bir seviye de öğrenmesini sağlamaksa, bu her biri farklı özelliklere sahip öğrenci mozaigi öğretmenleri zaman zaman karmaşık ve zor pedagojik ikilemlerle karşı karşıya bırakır (Tomlinson ve Eidson, 2003).

Hazırbulunuşluk teorileri, öğrenmenin çocuğun yakınsal alanında olması gerektiğini önermektedir. Eğitim, ustalık düzeyinde veya altında sunulursa büyümenin olmayacağı, eğitimi alanın çok üzerinde sunulursa kafa karışıklığı ve hüsrana yaratacağı yönündedir. Zorlukların motive edici olması için uygun zorluk seviyesinde olmalıdır. Çünkü çok kolay görevler sıkıcı hale gelir, çok zor görevler ise hayal kırıklığına neden olur. Bu nedenle tüm öğrenciler için hazırbulunuşluk farklılaşmanın özünü oluşturmaktadır (Tomlinson ve diğerleri, 2003).

Aslında, hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliği görevlerin öğrenciler için anlamsız olabileceğini, muhtemelen kapasitesini artırmayacağını gösterir. Başka bir deyişle, hazırbulunuşluğa dikkat eden öğretmenler kendilerine; “Öğrencinin mevcut bilgi, anlayış ve becerileri ile bugün yapmasını isteyeceği görevler arasındaki uyum derecesi nedir?” sorusunu sorarlar. Onlarca yıldır psikologlar, insanların bir göreve öncesi ne getirirlerse getirsinler, görev kendileri için ulaşılabilir olduğu zaman öğrendiklerini açıklamışlardır (Sousa ve Tomlinson, 2011).

Öğretimde fırsat eşitliği de öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine, ilgi alanlarına ve öğrenme tarzlarına uygun eğitim aldıklarında sağlanır ve eğitim en üst düzeye çıkar (Aktaran: Tomlinson ve Eidson, 2003). Hem teorik olarak hem de araştırmalar da, öğretimde yaygın olarak var olan tekdüzeliğin birçok öğrenciyi başarısızlığa uğrattığına dair deneysel kanıtların varlığının ötesinde, öğrenci farklılıklarına dikkat eden anlayışı desteklemek için sebepler vardır (Tomlinson ve diğerleri, 2003).

Birçok faktör, bir öğrencinin bir içeriği belirli bir zamanda öğrenmek için hazırbulunuşluğunu etkiler. Geçmiş okul deneyimleri, ev ortamları, duygusal durumu ve güçlü ve zayıf kişisel yönler vb. bir öğrencinin öğrenme durumunu belirleyebilecek faktörlerden birkaçıdır. Bu faktörler, öğretmenin kontrolü dışında olabilir ancak yine de

öğretmen öğrencinin ilerlemesine yardımcı olmak için harekete geçebilir. Bir öğretmen öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate almadığında, güçlü bir öğrenme olasılığını azalır (Sousa ve Tomlinson, 2011).

Öğrencilerin hazırbulunuşluğu nasıl farklılık gösteriyorsa, ilgi alanları da farklılık göstermektedir. Öğrencinin ilgisini çekmenin akademik başarı için önemli olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin, hem öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerinde hem de yaratıcı potansiyellerini geliştirmelerine sevdikleri şeyleri yapmalarına sağlamak önemlidir (Tomlinson ve diğerleri, 2003).

Öğrenciler, genel motivasyon ve belirli öğrenme etkinliklerine yaklaşım açısından farklılık gösterir. Bu nedenle uzmanlar, öğrencilerin projelerini, konularını seçmelerini ve onlara keyif veren öğrenme tartışmalara katılmaları teşvik edilmelidir. Örneğin, öğrenciler ilgilerini çeken okuma materyalleri onların katılımı için önemli olmaktadır (Tomlinson ve diğerleri, 2003).

Günümüzün uygun sorusu artık “Öğrencileri nasıl motive edebilirim?” değil; “Öğrenciyi motive eden şey nedir ve bunları nasıl tasarlarım?” sorusudur. Farklılaştırmanın merkezinde, öğrencilerin ilgi alanına dayalı motivasyonunu sağlayan görevleri belirlemek ve tasarlamak, yer alır (Tomlinson ve diğerleri, 2003).

Hazırbulunuşluk düzeylerine ve ilgilerine önem vermenin faydasının yanında, öğrenme profilindeki farklılıkları da ele almak faydalı görünmektedir. Öğrenme profili terimi, öğrenme stili, zeka tercihi, cinsiyet ve kültür gibi bazı faktörlerin etkilediği öğrenme modunu ifade eder. Araştırmalar, öğrencilerin öğretim tercihlerine uygun eğitim aldığı anda başarılarının arttığını göstermektedir. Araştırmalar benzer şekilde cinsiyetin de öğrenme tercihlerini şekillendirdiğini göstermektedir (Tomlinson ve diğerleri, 2003).

Büyük ölçüde farklılıklar gösteren ilköğretim sınıflarında öğretmenler öğrencilerin bireysel potansiyellerini en üst seviyeye çıkararak istiyorlarsa farklılaştırma yaklaşımının benimsemeleri gerekir (Tomlinson, 2000a). Toplum ve okullardaki dönüşüm geliştikçe öğrenci farklılıkları göz ardı edilmek yerine daha çok dikkate alınacaktır (Tomlinson ve diğerleri, 2003). Hazırbulunuşluk, ilgi alanları veya öğrenme stillerine göre işlenen derslerde öğrencilerin daha başarılı olduklarına dair birçok kanıt vardır. Bir başka neden öğretmen uzmanlığıdır. Yani uzman öğretmenler öğrencilerinin ihtiyaçlarına daha çok özen gösterirler. Bu nedenle öğretimi

farklılaştırmak, profesyonel bir eğitimci olmak, daha yetkin, yaratıcı olmaktır (Tomlinson, 2000a).

Farklılaştırmadaki en önemli faktör; farklılaştırılan şeyin kaliteli müfredat ve öğretim olmasıdır. Örneğin; müfredat değerli bilgi ve anlayışlara odaklanmalı; dersler, etkinlikler ve ürünler öğrencilerin bu temel unsurlarla kullanmasını, uğraşılmasını ve anlamasını sağlamalı; materyaller ve görevler öğrencilere uygun ve ilginç olmalıdır. Öğrenme aktiftir, öğrenmede öğrenciler için neşe ve memnuniyet vardır (Tomlinson, 2000a).

Öğrencilerin “öğrendiklerini” kullanabilmeleri için, ezber güvenilemez bir yöntemdir. Öğrenciler, kısa vadede bile, ezbere dayalı bilileri kısa sürede unuturlar. Hatta hatırlasalar bile anlamadıkları bilgiyi uygulayamaz, aktaramaz veya yeni bilgiler üretmezler. Anlama, öğrencilerin içeriği öğrenmesini, anlamlandırmasını ve kullanmasını gerektirir (Tomlinson ve Moon, 2013).

Birçok araştırma, anlatım yöntemi ve okumanın düşük düzeyde kalıcı olduğunu göstermektedir. İnsanlar; dinlediğinin %5’in, okuduğunun %10’nu, duyduğunun %20’sini, gördüklerimizin %30’unu, tartıştığının %50’sini, yaptığının %75’ni, başkalarına öğrettiğinin %90’nını hatırlamaktadır (Gregory ve Kuzmich, 2004).

Onun içindir ki anlamayı müfredatta merkezi hale getirmek, içeriklerin öğrencilerin yaşamlarında onları neyin güçlü kılacağını, öğrencilerin yaşamları ve deneyimleriyle nasıl bağlantı kurabileceğinin farkında olmasına yardım eder. Aynı zamanda, öğrenciler için önemli bilgi ve becerileri keşfetmek, uygulamak, genişletmek vb. imkânı sunar. Farklılaştırmada anlama odaklı içerik öğrencilerin kendi yaşantılarıyla ilişkilendirilmelidir (Tomlinson ve Moon, 2013).

Anlama ve katılım arasındaki bağlantı açıktır. Ulaşılamayan veya kişisel deneyimden uzak bir içerikle fikirlere yatırım yapmak zordur. Katılım, bir öğrencinin dikkatinin bir fikre veya göreve çekildiği ve bunların değerli görüldüğü zaman ortaya çıkar. Verilen görevler zevkli olduğu, onlara yeterlilik veya özerklik sağladığı, kendileri için önemli olan bir deneyim, ilgi veya yetenekle bağlantılı olduğunda öğrenciler daha çok zevk alırlar ve kendilerini kaptırırlar. (Tomlinson ve Moon, 2013).

### 2.1.7.3.3 Farklılaştırılmış Öğretim Nasıl Yapılır?

Günümüz gerçeği okulların toplumu dönüştürmekte olduğudur. Bu en iyi şekilde gerçekleştirebilmek için sınıflar, müfredatı gereksinimlerin belirlediği, öğrencilerin iyi tanındığı ve uygun araçlarla öğretimin gerçekleştirildiği, her öğrencinin iyi öğrendiği yerler olmalıdır (Tomlinson ve diğerleri, 2003) Hedeflere ulaşmak için farklı yollar gerekebilir. Farklılaştırılmış öğretimin özü; içerik, süreç ve üründe esnekliği barındıran, öğrencinin güçlü yönlerine, ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine vurgu yapan bir yaklaşımdır (Levy, 2008). 2005 yılından beri ülkemizde uygulanan öğrenci merkezli, yapılandırmacı yaklaşıma ve çoklu zekâyâ dayanan program ile farklılaştırılmış öğretim, ilköğretim programının felsefesine uygundur (Beler ve Avcı, 2011; Yabaş ve Altun, 2009). Ülkemizdeki birleştirilmiş sınıf uygulamaları ve özel eğitim, farklılaştırılmış öğretime örnektir (Beler ve Avcı, 2011).

Farklılaşma; öğretim için bir reçete, bir öğretim stratejisi ya da bir öğretmenin zaman buldukça uyguladığı bir şey değildir (Tomlinson, 2000b). Farklılaştırma bize, müfredat ve öğretim her bireye uymaması, neyi ve nasıl öğreneceklerini seçememesi, öğrenim hedeflerinin belirlenmesinde yer almaması, öğrenme ortamının ve içeriğinin öğrenci ilgisi ve deneyimleriyle ilgili olmaması durumunda tüm öğrenciler için yeteri kadar başarılı olma olasılığının olmadığını hatırlatır (Tomlinson, 2000b). En basit şekilde farklılaştırma öğretmenin sınıfındaki çocukların farklılıklarına yanıt verme çabasıdır. Öğretmen öğrencilerine en iyi öğrenme deneyimini sağlayabilmek için bir bireye ya da küçük bir gruba ulaştığında öğretimi farklılaştırıyor demektir (Tomlinson, 2000a). Farklılaştırma beceri temelli veya kavram temelli olarak gerçekleştirilebilir (Tomlinson, 1999).

Bilgi alınırken, işlenirken ve yorumlanırken sürekli etkileşim halinde olan beş öğrenme sistemi vardır. Barbara Given'a (2002) göre bu sürekli devam eden çok katlı bir tiyatro gibi aynı anda oynanmaktadır. Beş sistem aşağıdaki gibidir (Gregory ve Kuzmich, 2004): duygusal öğrenme sistemi, sosyal öğrenme sistemi, fiziksel öğrenme sistemi, bilişsel öğrenme sistemi, yansıtıcı öğrenme sistemi.

Duygusal, sosyal ve fiziksel sistemler dikkat için önemlidir karşılanmadığında bilişsel ve yansıtıcı sistemlerin en iyi verimde çalışmasını engellerler (Gregory ve

Kuzmich, 2004). Onun içindir ki dersler tasarlanırken ve farklılaştırma yapılırken öğrenme sistemleri dikkate alınmalıdır.

Farklılaştırmada sınıf öğelerinin birbirine bağımlılığı açıktır. Öğrenme ortamı, müfredat, değerlendirme, sınıf yönetimi ve öğretim arasındaki ilişkiler birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Bu bağlantılar üzerinde düşünmek, planlama sürecinin önemli bir parçasıdır (Sousa ve Tomlinson, 2011).

Birçok öğretmen kendilerine öğretildiği şekilde öğretir. “Bir sonraki öğreteceğim konu ne?”, “Kitaptaki içerik ne kadar?”, “Bu içeriği nasıl öğreteceğim?” gibi sorular sorarlar ve öğrettiklerini test ederek başarı beklerler. Ancak sorulması gereken yeni sorular şunlar olmalı: “Öğrencilerim neleri bilmeli ve neleri yapabilmeli?”, “Anladıklarını nasıl bileceğim?” “Öğrencilerimi hangi aktiviteler motive edebilir?” “Hangi öğrenme süreçlerini kullanacağım ve öğrenmelerini kolaylaştıracağım?”, “Bu süreçler yeterli olmazsa ne yapacağım?” vb. (Tomlinson ve diğerleri, 2003).

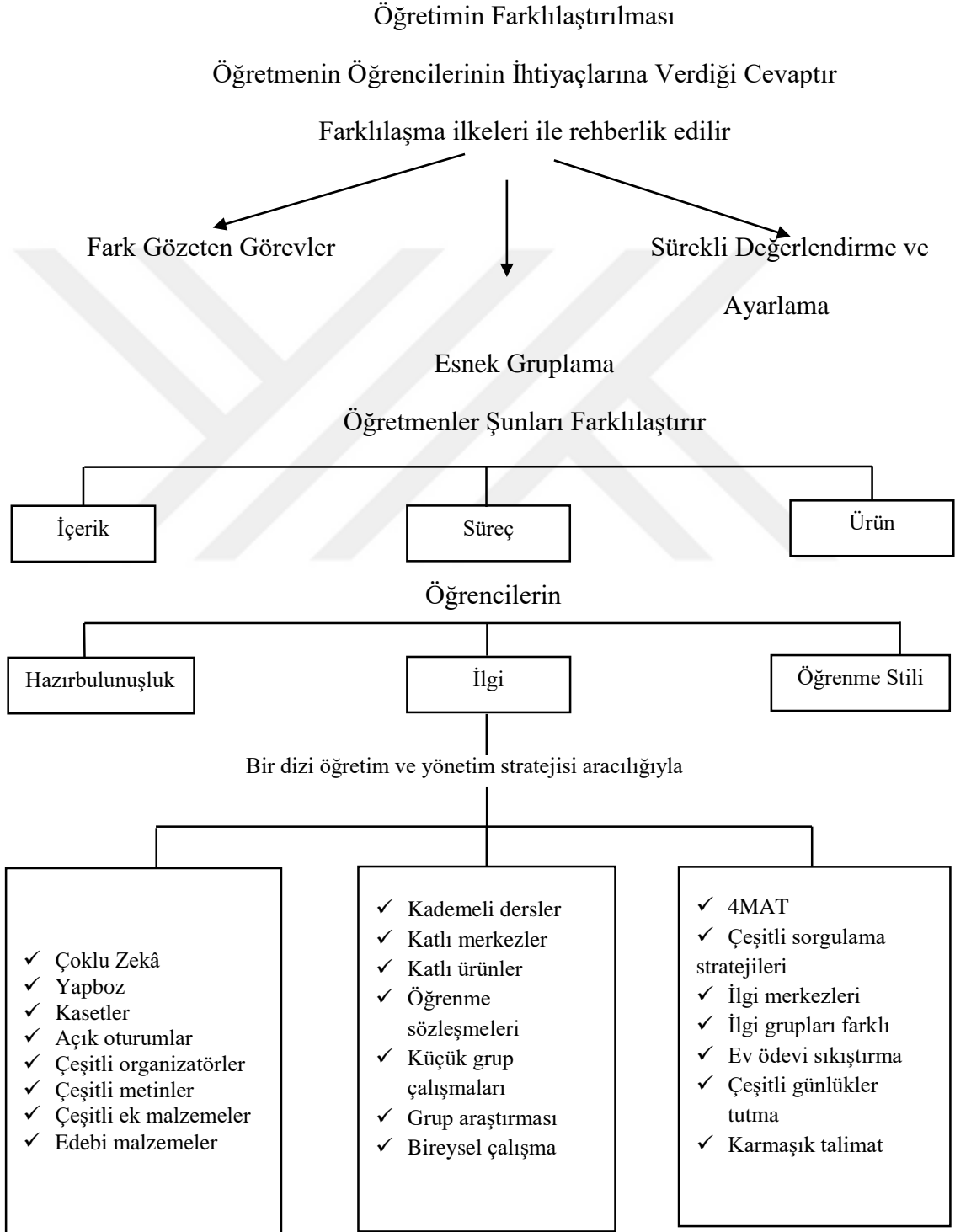
Farklılaştırma uygulamalarında çok çeşitli yaklaşımlar mevcuttur. Uygulamalar; farklı öğrencileri gruplama, farklı etkinlikler sunma, eksik öğrenmelerin desteklenmesi, iyi öğrencilerin daha üst düzey etkinliklerle desteklenmesi, öğrencileri daha fazla cesaretlendirmek, grup ya da bireysel çalışmalara izin vermek vb. içermektedir (Suprayogi, Valcke ve Godwin, 2017). Her öğretmen, derslerinde öğretimi şu veya bu şekilde farklılaştırmıştır aslında. Mesela; öğretmen bir öğrenciye ödevini bitirmesi için daha fazla zaman verildiğinde, okuduklarını seçmelerine izin verdiğinde vb. gibi sayısız birçok yolla farklılaştırırlar (Levy, 2008).

Farklılaştırılmış sınıflarda öğretmenler, öğrencilerin öğrenme yol haritalarının diğerlerinden farklı olduklarını kabul etmeli, her bir öğrencinin mümkün olduğunca derinlemesine ve mümkün olduğunca hızlı öğrenmesi için özel metotlar sağlamalıdır. Zaman esnek bir şekilde, bir takım öğretim stratejisi ile birlikte kullanılır. Hem içerik hem de öğrenme ortamı öğrenciye göre şekillendirilir. Bu yaklaşımda öğretmenler araçlarını öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için kullanırlar. Öğrencilerin birer birey olduğunun farkında olduklarından, standartlaştırılmış, seri üretime dayalı öğretim bir kenara bırakılır (Tomlinson, 1999).

Öğretmenlerin farklılaştırılmış sınıflarda, müfredatı ve öğretimi ilgi çekici kılmak için net ve sağlam bir anlayışları vardır. Öğrencilerin birçok ortak noktası olduğunu,

ancak öğrencilerin aynı zamanda onları birey yapan temel farklılıkları da olduğu gerçeğini kabul eder ve eğitimi bu şekilde benimser ve planlar. Öğretmenler, öğrenme ortamını bireye uygun hale getirmek için birçok yönden bu gerçeği kullanır (Tomlinson, 1999).

Şekil 1 Farklılaştırılmış Öğretim Modeli



Kaynak: Tomlinson ve Allan (2000)'dan uyarlanmıştır.

Farklılaştırılmış bir sınıfta, öğretmen her öğrencinin çalışmasını sağlamalıdır. Böylece öğretmen, öğrencilerinin ihtiyaçlarına uyum sağlayarak onların ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlar (Tomlinson ve Moon, 2013).

Öğretmenlerin ve eğitimin etkili olabilmesi için gruptaki çocukların iyi tanınması gerekir. Bunu gözlem, klinik görüşme, çalışmalarının incelenmesi, çocukların öz-değerlendirmeleri ve ailelerle konuşma gibi çeşitli yöntemlerle yapılabilir. Öğretmenler, bu bilgilerden çocukların bireysel gelişimini ve öğrenmesini mümkün olduğunca üst seviyelere çıkarabilmek için planlamalar ve ayarlamalar yapar (Tomlinson ve Imbeau, 2010).

İyi bir farklılaştırmada temel unsurlar; farklılaştırılmış bir sınıfın ihtiyaçlarını ele alan sınıf yönetimi teknikleri, etkinliklerin planlı ve etkili zaman kullanımı, mekânın ve öğrenci gruplarının esnek kullanımınıdır. Farklılaştırılmış bir sınıfta oluşturan yönetim planı çeşitli yapılandırmalarda çalışmak için bir takım kurallar içermelidir. Aynı anda yalnızca bir grup veya kişiyle çalışabilirsiniz (Pierce ve Adams, 2004).

Zamanın esnek ve etkili bir şekilde kullanılması, dersleri belirli zaman dilimlerinde sıkıştırılması yerine ders saatlerinin doğal sınırlara ulaşmasını sağlar. Sınıfta da sıralar veya masalar, öğrencilerin fikir paylaşımını ve grup çalışmalarını teşvik edecek bir düzende oluşturulmalıdır (Pierce ve Adams, 2004).

Abbati (2012) literatürden yola çıkarak, öğretimi farklılaştıran öğretmenlerin üç davranışını şöyle belirlemiştir; öğretimin farklı şekillerde sunulması, birden fazla kaynak ve materyal kullanılması ve öğrencilerin esnek bir şekilde gruplandırılmasıdır.

Tomlinson (2000a) farklılaştırmanın kesin bir tarifinin olmadığını önemle vurguladıktan sonra, şu yönergelerin farklılaştırma yapmak isteyen bir öğretmen yardımcı olacağını belirtir:

1. Sınıfınız ile uygulamak istediğiniz öğretme ve öğrenme felsefesi arasındaki uyumu ve uyumsuzlukları arayın ve size rehberlik etmesi için her ikisini de kullanın.
2. Sınıfınıza dair zihinsel bir imaj yaratın ve değişiklikleri planlamak ve değerlendirme için kullanın.
3. Farklılaştırılmış bir sınıfa öğrencileri ve velileri hazırlayın.

4. Değişim, ne geçmiş uygulamaların bir kopyası ne de bir gecede her şeyi değiştirilmesi kadar hızlı olmalıdır. Küçük adımlarla başlayabilirsiniz.

5. Sınıf yönetim rutinleri hakkında dikkatlice düşünün ve öğrencileri bu konuda bilgilendirin.

6. Rutinleri öğrencilere dikkatlice öğretin, etkililiğini izleyin, sonuçlarını tartışın ve birlikte ayarlamalar yapın.

7. Değişime zaman ayırın.

8. Diğer eğitimcilerden (idareci, diğer branşlar vb.) oluşan bir destek sistemi oluşturun. Farklılaştırılmış materyalleri planlayın ve diğer arkadaşlarınızla paylaşın.

9. Kendi büyümenizin tadını çıkarın. Öğretmenin her zaman öğrencilerden daha fazlasını öğreneceğini ve öğrenmenin sizi güçlendirdiğini bilin (Tomlinson, 2000a).

Etkili öğrenme için öğrencilerin nerede olduğunun görüntüsünü verecek araçlarla tespit etmeli ve öğrencilerin bireysel seviyelerinden başlamalıyız. Bunun içinde farklı kriterlere göre gruplandırmalar yapılmalıdır. Gruplandırmalar; öğrenci ihtiyaçları, öğrenme stilleri, öğrenci ilgi alanları veya heterojen gruplamalar şeklinde olabilir (Levy, 2008).

Öğrenci ihtiyaçlarına göre gruplamada, öğrenci seviyeleri dikkate alınır ve daha fazla desteğe ihtiyacı olan gruplar bir araya getirilir ve daha çok eğitim desteği sağlanır. Aynı şekilde konuyu bilerek gelenlerde bir araya getirilerek daha zorlu etkinliklerle daha üst düzey bir öğrenme sağlanır (Levy, 2008). İlgi alanına göre gruplandırmada da öğrenciler ilgi duydukları alanlarda birlikte çalışabilir ve birbirini destekleyebilirler. Heterojen gruplama da eğitim tüm sınıfın ihtiyacını karşılayacak şekilde verilir ve dersler tamamlandıktan sonra ihtiyaç ve ilgilere göre küçük gruplarda çalışmaya devam ederler ve öğretmen ek ders ihtiyacı olan öğrencileri destekler (Levy, 2008).

Öğretmenler, öğrencilerinin hazırbulunuşluğu, ilgisi veya öğrenme biçimlerine dikkate alarak şu dört sınıf ögesine göre farklılaştırabilir; içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı (Pierce ve Adams, 2004; Tomlinson, 2000a). İçerikten kastedilen ders materyalleridir (Pierce ve Adams, 2004). İçerik her öğrenci için farklı olabilir. Bir sınıfta sınıfın çok üstünde olan öğrenciler olabileceği gibi çok altıda öğrencilerde olabilir. Ortalama bir içerik her iki grup öğrencinin de içerikten yeteri kadar yararlanamamasına neden olur. Farklılaştırılmış eğitim her öğrenciye hakkı olan eğitim içeriğine ulaşmasını sağlar. Süreç etkinlikleri ise öğrencilerin içeriği anlamlandırmalarına ve uygulama

yapmalarına yardımcı olur (Pierce ve Adams, 2004) ve öğrencilerin nasıl öğrendiğini ve öğrettiğimizi içerir. Farklı öğrenme ihtiyaçlarına farklı etkinlikler ve farklı yollar sağlamayı gerektirir. Her öğrencinin farklı ilgi, öğrenme tarzı olduğunu bilmeli ve bu özelliklere göre içeriği dizayn etmeli ve öğrencilerimizi desteklemeliyiz (Levy, 2008). Ürün, dersin veya ünitenin sonucunu ifade eder. Hazırlıkbulunuşluk, öğrencinin önceki bilgileri ve öğrencinin derste sunulan materyallerle ilgili hâlihazırdaki beceri ve yeterliliğini ifade eder (Pierce ve Adams, 2004).

Öğrencinin hazırbulunuşluğuna, ilgisine veya öğrenme profiline göre etkili farklılaştırmanın aşağıdaki özelliklere sahip olması gerektiğini önerilmektedir.

1. Müfredat ve öğretimin etkili bir şekilde farklılaştırılması, mevcut durumun sonuçlarını değiştirmek için iniyasitif alınmasını gerektirir.

2. Etkili farklıştırmada küçük öğretme-öğrenme gruplarının esnek kullanımı gereklidir.

3. Etkili farklıştırmada bireyler ya da küçük öğrenci gruplarında kullanılan materyaller çeşitlendirilir (Tomlinson ve diğerleri, 2003) Öğrenci kazanımları, tüm gruplar için aynı materyalleri kullanmak yerine, farklı eğitim grupları için öğretim materyalleri çeşitlendirildiğinde en yüksek seviyededir. Bu nedenle, öğrencilerin esnek gruplandırılmasına ek olarak, farklılaştırılmış sınıflardaki öğretmenler, materyalleri grupların özel öğretim gereksinimlerine uygun hale getirmelidir. Bu, öğrenci gruplandırmalarının odak noktası hazırbulunuşluk farklılaşması olduğunda özellikle önemli görünmektedir (Tomlinson ve diğerleri, 2003).

4. Etkili farklıştırmada, öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için değişken ilerleme hızları kullanır.

5. Etkili farklılaşma bilgi merkezlidir. Bu tür sağlam bilgi tabanı ve öğrenme önceliklerinin netliği, tüm iyi öğretim için olduğu gibi, etkili farklılaşma için de esastır.

6. Etkili farklılaştırma öğrenen merkezlidir.

İlgi alanı veya öğrenme profilini, sadece birkaç farklı öğrenme stilini kullanarak sınırlandırabilir veya kontrol edilebilir. Örneğin, Gardner'ın sekiz çoklu zekâsını bir derste kullanmak başlamak için iyi olmayabilir. Bu nedenle bunlardan birkaçı seçilebilir (mantıksal-matematiksel zeka, uzamsal zeka ve dilsel zeka gibi). Farklılaştırma, bir şeyi farklı yapmak anlamına geldiği dersleri tasarlarırken göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun yanında, uygulamanın her aşamasında öğrencilerin ilgi çekici, farklı ve gelişimlerine

uygun işler yaptıklarından emin olun. Bunun yanı sıra, gruplara yoğun iş verilmemelidir. Bir grup alıştırma sayfaları yaparken diğerinin muhteşem bir deney yapmamalıdır (Pierce ve Adams, 2004).

İlköğretimde içeriği farklılaştırılırken; farklı düzey okuma metinleri, dinleme metinleri, hazırbulunuşluk düzeylerine uygun imla kuralları ve kelimeler kullanmak, işitsel ve görsel materyaller sunmak, grup çalışmaları yapmak, güçlük çeken öğrencilere yeniden öğretim ya da ileri düzey öğrencilerin düşünme becerilerini genişletmek için grup çalışmaları yapmak vb. etkinlikler kullanılabilir (Tomlinson, 2000a).

İlköğretimde süreci farklılaştırmak için örnek uygulamalar ise şu şekildedir;

1. Öğrenenlerin farklı desteğe ihtiyaç duyduğu, farklı zorluk ve karmaşıklıkla ilerlediği farklı düzeylerde etkinlikler kullanmak.
2. Öğrencilerin ilgisini çekecek alt konuları keşfetmeye teşvik eden istasyonlar kullanmak.
3. Ders esnasında ya da etkinlikleri erken tamamlanması durumunda bireysel görev listeleri kullanmak.
4. İhtiyacı olan öğrencilere destek olmak.
5. Öğrenmekte güçlük çeken öğrencilere ya da ileri düzeydeki öğrencilere ek destek sağlamak (Tomlinson, 2000a).

İlköğretimde öğrenme ortamını farklılaştırırken ise kullanılacak öğrenme ortamı örnekleri şunları içerir:

1. Öğrencilerin bireysel ve işbirliği yapabileceği yerlerin olması
2. Kültürel ve ev ortamlarını yansıtan materyaller sağlamak
3. Bireysel ihtiyaçlara uygun bağımsız çalışma yönergeleri hazırlamak
4. Öğrencilerin diğer öğrencilerden de yardım almasına sağlayan alışkanlıklar oluşturmak (Tomlinson, 2000a).

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında yararlanabilecek çok sayıda strateji de bulunmaktadır. Bu uygulamalardan en çok bilinenler; katlı öğretim, istasyon, merkezler, karmaşık öğretim, yörünge çalışmaları, giriş noktaları, öğrenme sözleşmeleri ve ajandadır (Belar ve Avcı, 2011). Bunlardan çalışmamızda kullanılan bazı farklılaştırma türlerine aşağıda yer verilmiştir.

### 2.1.7.3.3.1 Katlı Öğretim

Katlı ders; belirli bir standart, kavram veya genellemeyi öğrencilerin ilgi alanlarına, hazır bulunuşluklarına veya öğrenme profillerine göre anlamaları için çeşitli yol ve metotlara izin veren bir farklılaştırma stratejisidir. Hazırbulunuşluk seviyesine göre hazırlanmış bir ders, öğretmenin öğrencilerinin derse ya da konuya ilişkin yeteneklerini iyi anladığını ve ders aşamalarını ihtiyaçları karşılayacak şekilde tasarladığını ifade eder (Pierce ve Adams, 2004).

Katlı öğretim, öğrencilerin farklı özelliklerinin öğretim ortamındaki olumsuzluğu gidermek amacıyla kullanılır. Bu farklılıklara göre içerik, öğretim süreci, öğretim ürünü vb. kademelendirilir (Beler ve Avcı, 2011; Yabaş ve Altun, 2009). Katlı ders içerik, süreç ve üründe esnekliğin korunduğu kazanımlara odaklanılan bir yoldur. Kazanımlar ve müfredat göz önünde bulundurularak hazırbulunuşluk, ilgi veya öğrenme stili için kademelendirme yapılabilir (Levy, 2008). Bunu yaparken bir takım öğretim yöntem ve stratejileri işe koşulur. Öğretimde, bütünlük duygusunun yok olmasına neden olabileceği için her şeyin farklılaştırılması zorunlu değildir. Farklılaştırma bazen hazırbulunuşluğa göre yapılırken bazen ilgiye göre yapılabilir (Yabaş ve Altun, 2009). Öğretmenler kademelendirme için birçok model keşfedebilir her öğrenciyi gidebildiği yere kadar götürebilir (Levy, 2008).

Öğretmenlerin hem tüm öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılamak hem de iş yükünü yönetebilmesi gerekir. Bu nedenle öğretimin öğretmen için daha yönetilebilir olması için farklılaştırılmış seviyelerin sayısını veya grupların sayısını sınırlandırarak ölçülü davranılmalıdır. İki ila üç öğretim seviyesi, öğrenenlerin seviyelerinin çoğuna hitap edebilir. Her kademe, öğrencilerin seviyesine uygun, öğrencinin zorluk düzeyine uygun olarak anlamasını kolaylaştıracak şekilde yapılandırılmalıdır (Richards ve Omdal, 2007). Katlı farklılaştırmada hazırbulunuşluk, ilgi, öğrenme profili veya becerilerden biri seçilerek farklılaştırma yapılır ve öğrencinin bilgi, düşünme, beceri, okuma gibi yetenekleri geliştirilmeye çalışılır (Tomlinson, 1999).

Etkili bir farklılaştırmada öğretmen günün her saatinde her öğrencinin her şeyi olmasını gerektirmez. Bunun yerine, içeriklerin anlamayı sağlama ve özgünlük için nasıl yapılandırıldığı, öğrencilerin birer birey olduğu ve sınıftaki hangi öğelerin, içerik ve öğrenciler arasında bağlantı kurduğu önemlidir (Sousa ve Tomlinson, 2011).

Katlı öğretimde derslerin oluşturulması, ders için gerekli becerilerin, öğrencilerin öğretim düzeyine uygun bir öğrenme hızında kazandırılmasına imkân tanır ve öğrencilerin konu öncesi bilgi ve becerilerine dayanır. Katmanlara öğrenci atama ve yerleştirme bir ön değerlendirme testine dayanır. Katmanlama, düşük becerilere ya da ön bilgiye sahip öğrencileri destekler. Yüksek becerilere veya ön bilgiye sahip öğrencilere temel bilgilerin üzerine geçmelerine, içeriğe derinlik katılmasına, karmaşık ve evrensel bağlantılar eklemelerine fırsatı sunar (Richards ve Omdal, 2007). Ayrıca duyarlı bir öğretim, gerekli içerik ve performans standartlarını göz önüne alan öğrenci ilerlemesinin sürekli değerlendirmesini gerektirir (McTighe ve Brown, 2010).

Katmanlamada tüm öğrenciler için aynı müfredat materyali kullanılır, ancak içerik derinliğe, öğrenme sürecine ve ürüne göre ayarlanır (Richards ve Omdal, 2007). İçerik standartları, istenen anlayışlar ve sorular öğrencilerin farklılıklarından bağımsız olarak sabit bir hedef olarak kalmalıdır (McTighe ve Brown, 2010). Öğretmenler, kavramsal yapıyı öğrettikleri öğrencilere göre keyfi olarak değiştirmezler. Tüm öğrenciler bu fikirleri ve evrensel soruları araştırmalı, keşfetmeli ve tartışmalıdır. Bunun yanı sıra öğretmenler, içeriğin derinliğini, gelişen anlayışlar çerçevesindeki değerlendirmeleri ve süreci desteklemek adına öğretim stratejilerini farklılaştırarak öğrencilere karşı duyarlı olabilirler (McTighe ve Brown, 2010).

Her etkinliğin sonunda bir tartışma ile öğrenme yeniden bütünleştirilir. Bu, öğrencilerin konunun kapsamını anlaşılmasına katkıda bulunur. Üstün yetenekli ve daha düşük becerili öğrencilerin sınıf tartışmalarına katkıları, bağlantı kurmalarına, çeşitli çözüm yöntemlerinin keşfine ve farklı bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olur (Richards ve Omdal, 2007).

Katmanlama farklı boyutlarda katmanlara sahip bir düğün pastası gibi düşünüldüğünde, hazır olma düzeyine göre hazırlanmış derslerde katmanlar; sınıf seviyesinin altı, sınıf seviyesi ve sınıf seviyesinin üstü olmak üzere 3 aşama bulunur. Ancak bu yalnızca 3 katman olacağı anlamı taşımaz, sınıfınızdaki yetenek düzeylerine bağlı olarak değişir. Statik değil, esnek gruplama fikri esas olduğu için ikinci bir katmanlama kullanımında öğrenciler yeniden gruplandırılır (Pierce ve Adams, 2004). Gruplar öğrenme stiline, ilgiye vb. göre yapıldığında da bu özelliklerde ne kadar farklılaşma varsa gruplar o kadar oluşturulmalıdır (Beler ve Avcı, 2011; Richards ve Omdal, 2007). Esnek gruplama; belirli bir beceri, hazırbuluşluk, ilgi veya öğrenme

profiline göre öğrenme fırsatları için öğretim gruplarına yerleştirilmesi olarak tanımlanabilir (Richards ve Omdal, 2007).

Hazırbulunuşluk, ilgi veya öğrenme profilinden hangi tür farklılaştırmayı seçerseniz seçin, grup sayısı ve kademe başına öğrenci sayısı kademe başına değişecektir. Eşit büyüklükte gruplar oluşturmak gerekmez ve grup büyüklüklerinde farklı sayıda öğrenci olabilir. Homojen bir gruplama yapılsa bile hala farklılıklar olabilir. (Pierce ve Adams, 2004) Etkinlikler basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, kişisel deneyimlerden deneyimlenmeyene ve dengeli olmalıdır (Tomlinson, 1999).

Katmanlı bir ders geliştirirken, şu sekiz adımı faydalı olacaktır.

1. Sınıf düzeyini ve konuyu belirleyin .
2. Hedeflerinizi belirleyin.
3. Anahtar kavramları ve ulaşılmak istenen genellemeleri belirleyin.
4. Öğrencilerin altyapısının yeterli olup olmadığından emin olun.
5. Kademelendirmenin dersin hangi bölümünde (içerik, süreç, ürün) yapılacağını belirleyin. Bu konuda dikkat edilmesi gereken husus kademelendirmeye başlarken, yalnızca birinin kullanılması daha iyidir. Ancak kademelendirmede rahat olunduğunda, aynı derste birden fazla kısım kademelendirilebilir.
6. Kademelendirmenin türünü belirleyin: hazırlık, ilgi veya öğrenme profili.
7. Kaç aşama (katman) hazırlayacağınızı geliştirin.
8. Değerlendirme araçları geliştirin.

Öğretmen, öğrenciler kendi kendilerine çalıştığı için düşük ön bilgileri olan öğrencilerle daha çok ilgilenabilmektedir. Yöntem seviyelere göre farklılaştırıldığı için tüm seviye öğrencilerinin konuyu daha kolay anlamasını sağlamaktadır. Böylelikle tüm öğrenciler başarıyı tatmakta, akademik benliklerini ve derse karşı ilgi ve motivasyonlarını artırmaktadır. Çocuklarının başarısını ve motivasyonunu gören aileler de mutlu olmaktadır. Öğrenciler, katlı öğretimi eğlenceli bulmakta, öz değerlendirme ile kendilerinin karar verdiği etkinlikleri yapmaktan mutlu olmaktadır. Daha çok derse hazırlık gerektirmesi öğretmenlere fazladan yük getirmesi de, olumsuz bir yan olduğu söylenebilir (Aktaran: Beler ve Avcı, 2011).

### 2.1.7.3.3.2 İstasyonlar

İstasyonlar, çeşitli görevler üzerinde öğrencilerin aynı anda ve birlikte çalıştıkları farklı merkezlerdir. Her sınıfta ve konuda kullanılabilirler, sürecin sık sık veya ara sıra kullanılan bir parçası olabilirler. Öğrencilerden ya da gruplardan belirli zamanlarda gitmeleri istenebilir. İstasyonlar, farklılaştırılmış öğretim amacıyla öğrencilerin farklı farklı görevlerle çalışmasına ve öğrencilerin her zaman her istasyona gitmesi gerekmediği için esnek gruplamaya izin verir. Ayrıca istasyonlarda geçirilecek zamanda aynı olması gerekmez kimi uzun vakit geçirirken kimi kısa süre kalabilir. İstasyondaki görevlerde öğrenciler için farklı olabilir. İstasyonlarda, bazı günler bir istasyona kimin gideceğine, orada hangi işi yapacaklarına ve gereken çalışma koşullarına öğretmen karar verirken, bazı günlerde de bu kararları öğrenciler verebilir (Tomlinson, 1999).

### 2.1.7.3.3.3 Merkezler

Merkezler, istasyonlara benzese de aslında birbirinden farklıdır. İstasyonlar birbirleriyle uyumludur ama öğrenci bir konuyu ya da beceriyi öğrenmesi için hepsini kullanması gerekmez. Bu nedenle istasyonlar birbirine bağımlı iken merkezler birbirinden bağımsızdır ve konunun farklı bir boyutunu ele alır. Öğrenme merkezleri ve ilgi merkezleri özellikle farklılaştırılmış öğretimde faydalıdır. Bir öğrenme merkezi bir bilgi ya da beceriyi öğretmek için tasarlanmış bir dizi etkinlik ve ya materyal içerir. İlgi merkezleri ise çocukların ilgi duydukları konuları keşfetmelerine yönelik çalışmalar içerir.

Genel olarak merkezlerin özellikleri şu şekilde olmalıdır;

1. Önemli öğrenme hedeflerine odaklanır.
2. Öğrencilerin bireysel olarak hedeflere ulaşmasını teşvik eden materyaller içerir.
3. Çeşitli okuma ve bilgi düzeyleri, öğrenme profilleri veya öğrenci ilgi alanlarına duyarlı materyaller ve etkinlikler işe koşulur.
4. Etkinlikler basitten zora, somuttan soyuta, yapılandırılmıştan açık uçluya doğru yapılandırılır.
5. Öğrenciler için yönergeler, yapması gerekenler net olmalı, çalışmalar izlenerek kayıt tutulmalı ve değerlendirmelerle merkezler tekrar ayarlanmalıdır (Tomlinson, 1999).

#### 2.1.7.3.3.4 Karmaşık Öğretim

Bu yöntemde, küçük öğretim gruplarıyla tüm öğrencilere öğrenme fırsatı eşitliği sağlamak amaçlanır. Getirisi çok büyük olabilecek bir yöntem olan karmaşık öğretim nispeten karmaşıktır ve önemli ölçüde üzerinde düşünme ve planlama gerektirir. Karmaşık öğretim yönteminde şu hususlara dikkat edilmesi gerekir; küçük gruplar halinde birlikte çalışılmalı, gruptaki her öğrencinin entelektüel gücünü kullanılmalı, ucu açık olmalı, öğrenciler için ilgi çekici olmalı, sonuç ve süreç belirsiz olmalı, gerçek nesnelere kullanılmalı, farklı materyaller tasarlanmalı, okuma ve yazmayı becerileri entegre edilmeli, gerçek dünyanın araçlarla çoklu zekâdan ve multimedya araçlarından faydalanarak farklı yetenek gerektiren görevler olmalıdır. Bunun yanı sıra karmaşık yöntemde şunlar kesinlikle olmamalıdır; görevlerin tek bir doğru cevaba sahip olması, görevlerin tüm gruplar yerine sadece bazı öğrenci tarafından iyi bir şekilde tamamlanmasını yeterli görmek, basit düşünme ya da basit ezber ifadeler içermesi vb. (Tomlinson, 1999).

Karmaşık öğretimin verimli kullanımında öğretmenler, gruplar arasında hareket ederler ve öğrencilerine çalışmalarını hakkında sorular sorarlar, düşüncelerini sorgulamalarını ve anlamalarını kolaylaştırırlar ve yöntem ilerledikçe, öğretmenler bu yetki ya da görevlerini öğrencilere artan yetkilerini devrederler. Daha sonra, gerekli becerileri geliştirmede otoriteyi iyi yönetmek için öğrencileri desteklerler (Tomlinson, 1999).

Karmaşık öğretim, sorgulama, fikir üretme, fikirleri sembolik temsil etme, fikirleri yorumlayabilme, hipotezler kurabilme gibi birçok geniş bir entelektüel beceri gerektiren görevler ister. Öğretmenler öğretim görevlerini çeşitli yetenekler gerektiren karmaşıklıkta tasarlar (Tomlinson, 1999).

Öğretmen, öğrencilerin söylediklerindeki önemli şeyleri gruba söyleyerek tüm grubun çalışmasına kattıkları şeyleri gruba açıklarlar. Bu öğrencilerin grup üyelerini farklı bir bakış açısında görmeye başlarlar ve çeşitli entelektüel becerileri yansıtan bir kelime hazinesi oluşmaya başlarlar. Son olarak, öğretmen zihinsel görevleri listelemeleri oluşturarak öğrencilerin çalışmalarını başarılı bir şekilde tamamlamalarını sağlarlar. Ayrıca bu öğrencilerin güçlü yönlerinin olduğunu ancak hiç kimsenin bunların tamamına sahip olmadığını anlamlarını sağlar (Tomlinson, 1999).

## **2.1.8 İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde “Finansal Okuryazarlık” ve “Farklılaştırılmış Öğretim” ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış bazı araştırmalar seçilerek yer verilmiştir.

### **2.1.8.1 Finansal Okuryazarlık ve Eğitimi İle İlgili Araştırmalar**

Finansal Okuryazarlık ve eğitimi ile ilgili araştırmalar yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalardan bir bölümüne seçilerek yer verilmiştir.

#### **2.1.8.1.1 Yurtiçinde Yapılmış Finansal Okuryazarlık ve Eğitimi İle İlgili Araştırmalar**

Yüceyılmaz ve Özgürel (2018) yaptıkları çalışmada ortağretim öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeyleri ile finansal tutum ve davranışlarının belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre; anne ve babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeyleri arasında pozitif bir korelasyon bulunmuştur. Düşük gelir düzeyine sahip öğrencilerde ise tasarruf bilinci daha yüksektir. Ödemelerde öncelikler öğrencilerin büyük kısmı tarafından doğru yapılabilmektedir. Sınıf düzeyinde göre de finansal okuryazarlık farklılaşmasında anlamlı farklılıklar vardır ve genel finansal okuryazarlık düzeyi %64’tür.

G. Yıldırım ve Öztürk (2017) yapmış oldukları araştırmada sosyal bilgiler öğretmenleri ile ekonomi ve sosyal bilgiler alan uzmanlarının ekonomi okuryazarlığı ve eğitimine dair görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; katılımcılar ekonomi okuryazarlığının gerekliliğini vurgulamış, ancak ekonomi okuryazarlığı düzeyinin ve eğitiminin toplumsal anlamda yetersiz olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Ekonomi eğitimini verilmesi gereken eğitim düzeyinde ise ön plana çıkan ortağretim olurken bunu ortaokul, üniversite, ilkokul ve anaokulu izlemiştir. Ortaokulda verilen eğitimde disiplinlerarası bir yaklaşım önerilmiştir. Disiplinlerarası yaklaşımda güncel ve politik konular, coğrafya vb. ilişkilendirme ön plana çıkmıştır.

şahin ve Barış (2017)’da yapmış olduğu araştırmada kamu çalışanlarını, finansal okuryazarlık ile tasarruf davranışı arasındaki bağlantı açısından incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre yaş, gelir, finans takip etme ve finansal okuryazar olma tasarruf davranışı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Güvenç (2017) yapmış olduğu çalışmada öğretim programlarını finansal okuryazarlık çıktıları bakımından incelemiştir. Araştırma sonucuna göre; ilkokulda diğer kademelere nazaran daha fazla finansal okuryazarlık içeriği olduğu, sosyal bilgiler ve matematik derslerinin de bu konuda ön plana çıktığının görüldüğünü belirtmiştir. İçeriklerde tasarruf, bütçe ve bilinçli tüketici ile ilgili konuların ağırlık kazanıldığı belirtilmiştir. Ancak öngörülen öğrenme çıktılarının bireyin günlük ihtiyaçlarından uzak olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güvenç (2016) yaptığı çalışmada lise öğrencileri için bir finansal okuryazarlık ölçeği geliştirmeyi amaçlamışlardır. Geliştirilen ölçek “Para Yönetim Özyeterlik Algısı” ve “Para Yönetim Davranış Algısı” ve “Finansal Bilgi Testi” bölümlerinden oluşmuş lise öğrencilerinin finansal okuryazarlıkları düzeylerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu analizlerle ortaya konmuştur.

Tuna ve Ulu (2016) yaptıkları çalışmada işletme bölümü üniversite öğrencilerinin finansal bilgi düzeylerini cinsiyet, yaş, gelir durumu, sınıf ve öğrenim türü gibi bir takım değişkenlere göre değişip değişmediğini incelemiştir. Bahsi geçen değişkenlerin finansal bilgi üzerinde anlamlı düzeyde etkiye sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Dilek, Küçük ve Eleren (2016) farklı bölümlerde eğitim gören üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin finansal okuryazarlık bilgi düzeylerini incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre; öğrenciler sorulara ortalama ve üzerinde cevaplar vermiş, bu da üniversite öğrencilerinin bu konuda yeterli olduğu ve kendilerine güvendikleri sonucunu ortaya koymuştur.

Yardımcıoğlu ve Yörük (2016) yaptığı çalışmada, çalışanların finansal okuryazarlık durumları ve finansal farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; finansal okuryazarlık ile farkındalık arasında pozitif bir korelasyon vardır; yani farkındalık arttıkça okuryazarlık seviyesi de artmaktadır.

Öztürk ve Demir (2015) yapmış oldukları çalışmada üniversite akademik personellerinin finansal okuryazarlık ve para yönetim düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre; akademik personellerin finansal okuryazar oldukları ancak finansal eğitime de gereksinimleri olduğu görülmüştür.

Kılıç ve diğeri (2015) yapmış oldukları araştırmada finansal okuryazarlık seviyelerini belirlemek amacıyla üniversite öğrencileri ile bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeyleri farklı demografik özellikleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin genel finansal okuryazarlıkta başarı düzeyleri %48 olarak bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre ise erkekler kadınlara göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Başarı düzeyinde kredi kartı ve mobil bankacılık kullanımı etkili olmuştur ve en fazla bilgiye sahip olunan konu ise bireysel bankacılık olmuştur. En az bilgiye sahip olunan konular ise yatırım olmuştur. Finans takip etmede de duyarlı oldukları araştırmanın bir diğeri bulgusu olmuştur.

Özdemir ve diğeri (2015) yaptıkları çalışmada iktisadi ve idari bilimler bölümü öğrencilerinin finansal okuryazarlıklarını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre; iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinin finansal okuryazarlıkları yüksek bulunmuştur.

Onur ve Nazik (2014) yapmış oldukları çalışmada öğretmenler için finansal tutum ölçeği geliştirerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmışlardır. Geliştirilen 24 maddelik tutum ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik için gerekli değerlere ulaşmıştır.

Ergün ve diğeri (2014) yaptıkları çalışmada işletme bölümü öğrencilerinin finansal okuryazarlık seviyelerini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre; öğrencilerin yalnızca temel düzeyde finansal okuryazar oldukları bulunmuştur. Finansal bilgi alanlarının cinsiyet, gelir durumu, öğretim şekilleri vb. değişkenlere göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

Gerek ve Kurt (2011) yapmış oldukları çalışmada finansal okuryazarlık ölçeği geliştirmeyi amaçlamışlardır. Geliştirilen ölçeğin üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlıkları ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu analizlerle ortaya konmuştur.

Gerek ve Aşkı (2010) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinden bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümünde programlarındaki derslerde ekonomi okuryazarlığı ile ilgili göstergelerin nedenleri ve sonuçları açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre; ekonomi okuryazarlığı konularının bir üniversite haricinde ilgili bölüm müfredatlarında yer almadığı görülmüştür. Bunun nedenini araştırmaçı ekonomi okuryazarlığı kavramının önemini anlaşılamaması olabileceğini belirtmektedir.

Akhan-Süntar (2010) yapmış olduğu doktora çalışmasında, ilköğretim 7. sınıflarda sosyal bilgiler dersinde ekonomi okuryazarlığının durumunu belirlemek ve ekonomi okuryazarlığını literatür çerçevesinde hazırladığı programla geliştirmeye çalışmıştır. Araştırmaya göre; hazırlanan program ve yöntemle işlenen derslerin geleneksel yöntemlere kıyasla öğrenci başarısını daha olumlu etkilediği bulunmuştur. Nitel verilerde araştırmanın nicel boyutunu destekler niteliktedir. Velilerle ilgili bulgularda ise velilerin katkısını sosyo-ekonomik değişkenlerden etkilenmediği görülmüştür. Ayrıca Hayta ve Akhan (2014)'ın doktora çalışması 2014 yılında makale olarak yayınlanmıştır. Akhan (2013) yaptığı bir başka çalışmada, araştırmacı literürden yola çıkarak ilköğretim öğrencilerinin ekonomi okuryazarlıklarını arttırıcı önerilerde bulunmuştur.

Üniversite düzeyinde yukarı bahsi geçen çalışmaların dışında çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bunlardan bazıları da şunlardır; (Akben-Selcuk ve Altiok-Yılmaz, 2014; Alkaya ve Yağlı, 2015; Aren ve Dinç Aydemir, 2014; Bayram, 2014; Biçer ve Altan, 2016; Bozkurt, Toktaş ve Altınar, 2019; A. V. Çam ve Barut, 2015; Çinko, Avcı, Ergun ve Tekçe, 2017; Contuk, 2018; Coşkun, 2016; Demirkol ve Erduru, 2017; Dilek ve diğerleri, 2016; Elmas ve Yılmaz, 2016; Er ve diğerleri, 2014; Erdoğan ve Erdoğan, 2018; M. Gül ve Seyrek, 2017; Karyağdı, 2018; Kılıç ve diğerleri, 2015; Kocabıyık ve Teker, 2018; Şantaş ve Demirgil, 2005; Tuna ve Ulu, 2016; Ünal ve diğerleri, 2015).

Görüldüğü gibi yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında çoğunlukla üniversite düzeyinde ve yetişkin finansal okuryazarlığını odaklanıldığı görülmektedir. İlkokul düzeyinde hemen hemen hiç çalışma bulunmazken ortaokul ve lise düzeyinde de birkaç çalışmayı geçmemektedir. Buna ek olarak çalışmalar genellikle işletme-iktisat, finans gibi ekonomi ile ilgili fakülte bünyelerinde yapıldığı görülmekte, eğitim fakültelerinde ilgili becerinin kazandırılmasına yönelik çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir.

Literatür incelendiğinde birçok araştırmacı finansal okuryazarlık eğitiminin mümkün olan en erken yaşlarda başlaması taraftarıdır (Mary F Agnello ve Lucey, 2008; Bruhn ve diğerleri, 2013; Danes, 1994; Gutter ve Copur, 2011; T. Lucey, 2007; McCormick, 2009; Philippos ve Avdoulas, 2020; Pillai ve diğerleri, 2010). Unutulmamalıdır ki ekonomi herkes içindir ve büyük küçük demeden herkesi bünyesine alır ve etkiler. Ayrıca birey çocukluktan hatta anne karnından itibaren kişilik, beceri, mizaç vb. özelliklerini kazanır. Çok daha erken başlanan bir finansal okuryazarlık

müdahalesinin sonuçlarının telafisi olabilirken, üniversite sonrası bu mümkün olamayabilir ya da çok zor olabilir. Bu beceri üniversite öncesi kazandırıldığında birey ilk defa karşılaşacağı finansal özerklikle daha kolay baş edebilir. Bunun yanısıra her birey üniversite eğitimi almadan sistem çıkabilir. Bu nedenle üniversite düzeyi araştırmaların yanı sıra daha erken dönemler için de finansal okuryazarlık eğitimine ağırlık verilmesi faydalı olacaktır.

#### **2.1.8.1.2 Yurtdışında Yapılmış Finansal Okuryazarlık ve Eğitimi İle İlgili Araştırmalar**

Mary Frances Agnello ve diğerleri (2019) yaptığı çalışmada tarih boyunca hikâyelerin, açgözlülük ve kontrolün geleneksel ekonomik ilkelerde bilgilendirmek için kullanıldığını iddia etmektedir. Araştırmacı, öğretmenlerin hikâyelere dayalı sınıf içi uygulamaları finansal okuryazarlık ve sosyal uygulamalarda kullanmalarını önermektedir.

Feuerstein (2019) yaptığı araştırmada bir borsa oyununun (SMG) literatürdeki olumlu değerlendirmelere eleştirel bir bakış açısı getirmektedir. Yapılan analizde müfredatın neler içerdiği ya da içermediği, müfredatın kimin çıkarına hizmet ettiği, bilgilerin aktarımı, organizasyonu ve yorumlanmasının gerçekleri ne ölçüde gösterdiği ya da çarpıttığı ile ilgili sorulara yanıt aranmaktadır. Araştırmacı sonuç olarak SGM'nin ideolojik içeriğe meydan okuma yollarını tartışmıştır.

Jayaraman, Jambunathan ve Adesanya (2019) yaptığı araştırmada, Hindistan ve ABD'deki 82 ilkokul öğretmenin finansal okuryazarlığını ve öğretimde uygulamalarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; Hintli öğretmenlerin, Amerikalı meslektaşlarına göre finansal okuryazarlığının düşük olduğunu görülmüştür. Ancak Hindistanlı öğretmenler, ABD'li öğretmenlere oranla finansal okuryazarlık öğretiminden daha çok hoşlanmaktadır. Hintli öğretmenlerin, Amerikalı öğretmenlere göre mesleki gelişim eğitimi daha fazladır. Hintli öğretmenlerin kullandıkları eğitim etkinlikleri; okul mağazası, çocuk edebiyatı ve resimli çalışma sayfaları iken, Amerikalı öğretmenler öğrenme merkezleri, para oyunları, teknolojik içerikli oyunlar kullandıklarını bildirdi.

Björklund (2019) yaptığı araştırmada, deneyimli ve yeni öğretmenlerin öğretim ve ifade edilen amaçlar açısından finansal okuryazarlık eğitimlerinin birbirinden ne kadar farklılık arz ettiğini incelemektedir. Dahası, çalışmanın amacı içerik bilgileri, pedagojik

seçimler ve öğretim amaçları gibi açılardan tecrübeli ve acemi öğretmenlerin birbirlerinden farklılaşp-farklılaşmadıklarını ve farklılığın ne kadar olduğunu karşılaştırmaktır. Bulgulara göre; finansal okuryazarlıkla ilgili öğretmenlerden hiçbirisi herhangi akademik bir içerik bilgisine sahip olmadığı görülmüştür. Deneyimli ve acemi öğretmenler arasında amaçlar ve öğretim farklılık göstermektedir. Bu farklılıkta, deneyimli öğretmenlerin günlük finansal bilgilerini kullanmaları etkili görünmektedir.

Kalwij ve diğerleri (2019) ilkokul öğrencileri ile yaptığı araştırmada 45 dakikalık bir finansal eğitim programının çocukların finansal okuryazarlığına ve tasarruf davranışlarına kısa vadeli etkilerini incelemektedir. Araştırma sonuçlarına göre; beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri arasında, program yaklaşık üçte biri civarında ve sekiz sorudan hemen hemen birinde iyileşme sağlamıştır. Ayrıca tasarruf isteği de % 4 artırdı. Bununla birlikte, program etkili görünse de, finansal okuryazarlık üzerindeki önemli etkiler kızlardan kaynaklanıyor gibi görünmektedir. Bu yaşlarda bu konular çocukların günlük yaşamlarına yakın, somut örneklerle öğretilmelidir. Diğer bir sonuç, ilkokul finans programları, para yönetimi gibi kavramsal konulara çocukların dikkatini çektiğinde daha etkili olacaktır.

Walstad ve Rebeck (2017) yaptıkları çalışmada lise öğrencileri için finansal okuryazarlık ölçeği geliştirmişlerdir. Hazırlanan ölçeğin içeriği Ulusal Finansal Okuryazarlık Standartlarında (Council for Economic Education 2013) belirtilen ölçütlere dayanmaktadır. Toplanan veriler, genel testin güvenilir ve geçerli olduğunu göstermiştir.

Te'eni-Harari (2016) yaptığı çalışmada, çocukların tasarruf davranışlarını daha iyi anlamayı amaçlamıştır. Finansal okuryazarlık süreçlerinin daha derinlemesine anlaşılması için çocuklar arasında para biriktirmeye katılımının (ISM) rolünü incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; ISM düzeyi yüksek olan çocuklar, tasarrufla ilgili daha olumlu tutumlar ve davranışlar sergilemişlerdir. Çocuğun ISM düzeyinde; para biriktirmeye yönelik ebeveyn ve akran tutumları ile çocuğun paraya erişimi önemli rol oynamıştır.

Carrothers (2016) yaptığı çalışmada, dördüncü sınıftan on ikinci sınıfa kadar finansal okuryazarlık eğitiminin müfredata dâhil edilmesi ve tasarlanmış bir dizi destek aracı uygulanması ile finansal okuryazarlık eğitim programlarının etkililiğini değerlendirmiştir. Sonuçlara göre; genel anlamda Yatırımcı Eğitim Fonu'nun

öğretmenler ve öğrenciler açısından finansal okuryazarlık bilincini, niyetlerini ve fiili davranışları geliştirme bakımında etkili olduğunu göstermiştir.

Karlan, Berry ve Pradhan (2015) yaptığı çalışmada Gana'daki ilk ve ortaokul devlet okullarında iki okul temelli finansal okuryazarlık eğitim programları değerlendirilmiştir. Programlardan birincisi finansla sosyal eğitimi bütünleştirirken, ikinci program yalnızca finansal eğitimi içermekteydi. Her iki programda 9 ay sonra değerlendirilmiş ve programların tasarruf davranışı üzerindeki etkileri her iki deney grubunda da kontrol grubuna göre önemli etkiler yapmıştır. Çocuklar tasarrufları evden okula taşımıştır. Sosyal eğitimle birlikte verilmediğinde, finansal eğitim çocukları kontrol grubuna göre daha fazla çalışmaya teşvik etmiştir.

Connolly ve Cynthia (2015) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin finansal kavramlar hakkında bildiklerini ve öğretmenlerin finans hakkındaki bakış açılarını ya da inançlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin %82'si öğrencilerin finansal okuryazarlık bilgilerinin artırılmasının önemli olduğunu düşünmektedirler. Yine öğretmenlerin çoğunluğu (%78) finansal okuryazarlığı matematik ve sosyal bilgiler dersleri ile ilişkilendirmektedirler. Finansal okuryazarlık becerilerinin öğretiminde öğretmenler web siteleri, kitap, video, finansal haber ve makaleler kaynakları kullanırken; yöntemlerden de grup çalışmaları, masa oyunları, tablet uygulamaları, gerçek hayatla ilişkili uygulama ve oyunlar vb. tercih edilmiştir.

Batty, Collins ve Odders-White (2015) yaptıkları çalışmada, ilkökul çağındaki finansal eğitimin öğrencilerin finansal bilgileri ne derecede etkili olduğunu ve bilginin finansal davranış ve tutumlarda değişiklik yapıp-yapmadığını incelemektedir. Araştırma sonuçlarına göre; kısa bir program bile bir yıl sonrasında bilgi kazanımları sağlamaktadır. Ayrıca bu dönem çocuklarında finansal davranışları ölçmek zordur, ancak finansal eğitimin daha olumlu tutumlara neden olduğu ve tasarruf etme ihtimalini artırdığını söylemek mümkündür. Bu da ilkökul öğrencilerinin finansal konuları öğrenebileceğini ve eğitimin devam etmesi halinde, finansal kapasitelerinin artıracak tutum ve davranışlarla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Damay ve diğerleri (2014) yaptığı araştırma 2 ve 3. sınıflarda, genç tüketicilerin günlük ürün fiyatlarına olan ilgilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre alınacak çeşitli önlemlerin, çocuklarda fiyatlandırma konusunda onlara

ışık tutmaya yardımcı olacağı yönündedir. Özellikle, ürün fiyatlarını hatırlama nispeten zayıf olsa da, çocukların fiyatların sıralamasına aşına olduklarını ve ürünleri fiyatlarına göre sınıflandırdıklarını ortaya koymaktadır.

Johnson (2012) yaptığı araştırmada, 5. sınıfta eğitimi şiir ve ekonomik karar alma ile bütünleştirmek, sınırlı öğretim süresinden en üst düzeye faydalanmanın bir yolu olarak sunmak ve etkileri incelenmiştir. Araştırmacı, öğretim süresinin kullanımını üst düzeye çıkaracak, okuryazarlık becerilerini destekleyecek ve disiplinler arası bir öğretim etkinliği olarak nitelendirmektedir.

Hagedorn ve diğerleri (2012) Bu makale, ilkokul sınıflarında bir ekonomik ve finansal eğitim programını ve bunun yanı sıra müfredatın devlet okullarında nasıl uygulanmasını incelemiştir. Müfredatların incelenmesinde uygulanan tutum ölçekleri öntest-sontest farkları anlamlılık arz etmiş bunun da sebebi muhtemelen müfredat olarak görülmüştür.

Friedline, Elliott ve Nam (2011) yaptığı çalışmada ergenlik ve genç yetişkinlik (12-17 yaş) arasındaki tasarruf oranlarının değişimini incelemektedir. Genç yetişkinlikte tasarruf hesabı olma ihtimali ve tasarruf miktarı ile ergenlik dönemi tasarruf hesabına sahip olmak ve ebeveyn malvarlığı ilişkisi araştırılmıştır. Genç yetişkinlerin tasarruf hesabına sahip olma olasılıkları, ergenlik döneminde bir tasarruf hesabına sahip olduklarında daha yüksek olmaktadır. Ayrıca çocukları adına birikim yapana ebeveynler ve yüksek birikimleri olan gençlerin genç yetişkinlikte daha çok birikime sahip olma olasılıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular ebeveynlerin ergenlerin tasarruf alışkanlıklarını kazanmasında önemli rol oynadıklarını da desteklemektedir.

Sherraden ve diğerleri (2011) yaptığı çalışma, "Tasarruf Edebilirim" (ICS) adlı yenilikçi bir okul tabanlı dört yıllık finansal eğitim ve tasarruf programını incelemiştir. Araştırmaya göre; dördüncü sınıfta ICS'ye katılan ilkokul öğrencileri, ebeveyn eğitimi ve gelirinden bağımsız, aynı okuldaki kontrol grubuna göre, anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldı. Sonuçlar, finansal eğitim alan küçük çocukların finansal yeteneklerinin arttığını ayrıca buna finansal hizmetlere katılımın eşlik ettiği görülmüştür.

Jorgensen ve Savla (2010) yaptığı araştırmada genç yetişkinlerin finansal okuryazarlığı üzerinde incelemelerde bulunmuş ve algılanan ebeveyn etkisinin kavramsal bir modelini test etmiştir. Buna göre; genç yetişkinlerin ebeveynlerinin finansal bilgi,

tutum ve davranışlarını etkileyip-etkilemediğini ve genç yetişkinlerin finansal tutumlarının finansal bilgi ve algılanan ebeveyn etkisine ne ölçüde etki ettiği test edilmiştir. Çalışmaya 420 üniversite öğrencisiyle yapılmıştır. Bulgulara göre, algılanan ebeveyn etkisi finansal tutumlarda doğrudan etkili ve orta dereceli bir etkiye sahiptir. Finansal bilgi üzerinde ise bir etki görülmemiştir. Finansal davranış üzerinde de dolaylı ve orta derecede önemli bir etkiye sahip olduğunu görülmüştür.

Holden ve diğerleri (2009) yaptığı araştırma projesinin bir aşaması olan bu çalışmada, okul öncesi çağındaki ve 3. sınıf çocukları için finansal okuryazarlık eğitiminin, kendilerinin ve ebeveynlerinin finansal bilgilerini ve kararlarını iyileştirebilecek kavramları anlama becerisini inceleyen bir çalışmadır. Okul öncesi ve K-3 sınıf çocukları için hazırlanan finansal okuryazarlık programları incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre; finansal okuryazarlık programları içerik, hedef kitle ve sunum yöntemleri bakımından farklılık göstermektedir. Bulunan ve gözden geçirilen programların çoğu, erken ilkököl sınıflarını hedeflemekte, okul öncesi çocuklar için finansal eğitime yönelik az sayıda program bulunmaktadır. Okul öncesi sınıflar için özel olarak tasarlanmış programlar bulunamamıştır. Ayrıca finansal eğitim programlarının hiçbiri okul öncesi çocuklar üzerinde titizlikle değerlendirilmemiştir. Okul öncesi eğitim büyük ölçüde ihmal edilmiştir.

B. de Clercq (2009) yaptığı çalışmada, Güney Afrika'da Gauteng'de bir ilkököl öğrencileri ile öğrenenlerin finansal okuryazarlık farkındalığının temel bir değerlendirmesini yapmak ve öğrencilerin finansal okuryazarlık seviyelerinde yaş, cinsiyet ve cep harçlığı miktarı gibi değişkenlerin etkilerini belirlemektir. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyetin ve harçlık miktarının temel değerlendirmede hiçbir etkisi olmadığı, sadece öğrenci yaşının temel değerlendirme önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Scanlon ve Adams (2008) yaptığı çalışmada 14-19 yaş arası gençlerde bir gençlik tasarruf hesabı programının etkililiğini incelemiştir. Araştırma gençlerin tasarruf programına katılımın sosyal, davranışsal ve psikolojik etkilerine ilişkin algılarına odaklanmıştır. Araştırma sonucu 5 hipotez doğrulanırken gençlerin tasarruf katılımının: aile etkileşimleri ve toplum katılımı üzerinde etkileri olduğunu genel olarak algılamamıştır.

Otto, Schots, Westerman ve Webley (2006) yaptığı araştırmada, çocukların (6-9-12 yaş) yaş farklılıklarına göre tasarruf stratejileri uygulama yeteneklerini ve gelir belirsizliği durumunda tasarruf güdüsü benimse becerilerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; çocukların paralarını resmi bir düzeyde yönetme becerisini dokuz ila on iki yaş arasındaki kazandıklarını göstermektedir. On iki yaşındakiler sık sık bankanın mevduat olanaklarından yararlandılar. Araştırmanın ikinci bölümünde ihtiyati bir tasarruf güdüsü benimseme becerileri incelendi ve çalışmadaki 36 çocuktan (19 çocuk 6-8 yaşında ve on 16 çocuk 10-11 yaşında) her iki yaş grubundaki çocuklar da eşit derecede başarılı oldu. Ancak yüksek veya düşük gelir dalgalanmalarına karşı farklı stratejiler kullanmışlardır.

Clarke ve diğerleri (2005) yaptığı çalışma, yetişkinlerin finansal rollerinin çocuklara ve ergenlerde transferi ve erken yetişkinlikte bu rollerin uygulanmasının incelenmesi ve ayrıca finansal rol aktarımı üzerindeki demografik değişkenlerin etkisi incelenmiştir. Çalışmada genç yetişkinler finansal görevleri için kendilerini yalnızca yeterince eğitilmiş ve orta derecede hazır olduklarını hissetmişlerdir. Finansal rol transferi ve öğrenimi, dış kaynaklardan ziyade ebeveynler gelmekte ve öğrenilmektedir. Babalar annelerden daha fazla finansal görevleri modellemektedirler. Annelerin finansal görevleri modellemesi durumunda, genç yetişkinlerin performans sıklığı ve hazırlıklı olma durumu artmıştır. Performans sıklığı, finansal görevlerin tüm ailenin sorumluluğu olarak kabul edildiği durumlarda da artmıştır.

Schug ve Hagedorn (2005) yaptıkları çalışmada, küçük çocuklarda finansal ve ekonomik anlayış gelişimi başlatan bir müfredatın (Money Savvy Kids™) değerlendirilmesinin sonuçlarını değerlendirmektedirler. Araştırmanın genel sonuçlarına göre; öğrencilerin harcama, tasarruf ve yatırım ile ilgili tutum ve bilgileri üzerinde Money Savvy Kids'in müfredatı olumlu etkilemiştir. Ebeveynler finansal ve ekonomik eğitimin erken ve sık sık öğretilmesi gerektiğine katılmaktadırlar. Çalışma, ekonomi eğitiminin çocuklara ilgi çekici ve organize bir şekilde sunulduğunda ekonomiyi ve kişisel finansmanı temel düzeyde fikirlerini öğrenebilecekleri desteklemektedir.

Roos ve diğerleri (2005) yaptıkları çalışmada, küçük çocukların (4-6 yaş) para, gelir, gider ve tasarruf gibi bir takım ekonomi kavramlarını anlamalarını geliştirmek için tasarlanmış programın etkinliği incelenmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; ekonomik kavramların anlaşılma düzeyi önemli ölçüde iyileşmiş ve 30'dan 62'ye yükselmiştir.

Ekonomik kavramların tanımlanması ise 52'den 64'ye yükselmiştir. Her iki performans yüksek ve istatistiksel olarak anlamlıdır. Yaş arttıkça çocukların programdan yararlanma düzeyi de artmıştır. Sonuçlar, finansal eğitim içeren okul öncesi müfredatların geliştirilmesini gerektiren kanıtlar sağlamıştır.

Hawthorne ve diğerleri (2003) yaptığı çalışmada ilkököl düzeyi öğrencilerinin ekonomi okuryazarlığı ve ekonomi kavramlarını öğrenme düzeylerini değerlendirmiştir. Ayrıca çalışmada finansal okuryazarlık öğretim stratejileri de incelenmiştir. Çoğu eyalette, ekonomi müfredatının zorunlu olmasından sonra bile, ilkököl sınıflarında bu zorunlu kavramların uygunluğuna çok az ilgi gösterildiği görülmüştür. İncelemede, çocuklar okuma etkinlikleri ile ekonomik okuryazarlık kazanıyorlar. Çocuk edebiyatı genç öğrencilere temel ekonomik kavramlara maruz kalmalarına neden olmaktadır. İyi bir hikâyeye öğrencilerin önemli noktaları hatırlamalarına yardımcı olurken, ilkököl öğretmenleri resimli kitaplar ve ekonomik içerikli kolay okuma materyalleri kullanıyor.

S. Buckles ve Watts (1998) yaptığı çalışmada, standartlarda belirlenen ekonomik içeriğin doğruluğunu ve kapsamını, K-12 düzeyinde ekonomi ile ilişki disiplinleri belirlemek, başka standartlara belirlemek için gerekli bir ekonomik anlayış oluşturmak ve bu içerikleri disiplinlerin standartlarına dâhil edilmemesiyle kaçırılan fırsatları belirlemeyi amaçlamıştır. İnceleme sonuçlarında, dört sosyal bilgiler standardında (tarih, sosyal bilgiler, yurttaşlık bilgisi ve devlet ve coğrafya) ekonominin her birinde nerelere entegre edildiğini ve önemli ekonomik anlayışın olduğu yerleri öğretmenler ve öğrenciler açısından belirlenmiştir.

Sosin, Dick ve Reiser (1997) yaptığı çalışmada, ilkököl öğrencilerinin (3. ve 6. sınıf) temel, ekonomik sistemler, piyasalar-fiyatlar ve makro-uluslararası ekonomi gibi dört ana ekonomi kavramları grubunu öğrenme kapsamını bildirmek ve açıklamaktır. Lisansüstü sınıftaki sınıf öğretmenleri ile ilköğretim öğrencilerine ekonomi öğretmek amacıyla deneysel çalışma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; cinsiyet öğrenme farklılığında fark oluşturmamıştır. Tüm kavramlar tüm sınıflarda öğretilemez. Üçüncü sınıf ekonomi öğretmek için erken bir sınıf düzeyi değildir. Kavram gruplarında da öğretim düzeyi bazılarında güçlü olurken bazılarında da düşük seyretmiştir. Ekonomi mevcut müfredata eklenerek öğretmen ve ekonomik eğitimciler birlikte uyumlu ve sürekli bir şekilde birlikte çalışabilirler.

Schug (1996) çalışmasında, çocukların ve ergenlerin ekonomik düşüncelerini, ekonomik ilkelerin ve uygulanmasının öğrencilere önemli bir bakış açısı sunduğunu vurgulamakta ve öğretmenlere ekonomik bir bakış açısı geliştirmeye dair öneriler vermektedir.

Doss, Marlowe ve Godwin (1995) yaptığı çalışmada çocukların (10-15 yaş) para kaynaklarını ve nasıl kullandıklarını incelemiştir. Buna ek olarak çocukların para kullanımlarında yaş, cinsiyet, aile yapısı ve para kaynakları arasındaki ilişkide incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; paranın kaynağı, kullanma biçimleriyle ilişkilidir. Ancak yaş, cinsiyet ve aile durumu gibi değişkenlerle kullanma biçimleri ilişkili değildir. Bu nedenle çocuklara yönelik finans eğitimi, paranın kaynaklarına odaklanmalıdır.

Danes (1994) yaptığı çalışmada, annelerin çocukları ile finansal bilgileri ve deneyimlerini paylaştıkları yaş ve paylaşılan bilgilerin düzeyleri belirlenmeye çalışmıştır. Sonuçlara göre; anneler kendi en büyük çocuklarına daha fazla bilgi aktarmaya çalışmaktadırlar. Genel anlamda, yüksek bir kazanç seviyesi ile gelir düzenli bir gelir, daha yüksek bir bilgi seviyesini ve tasarruf eğilimini artırıyor gibi görünmektedir.

Webley, Levine ve Lewis (1991) 6-9 ve 12 yaş çocukların davranışlarını kurgulanan bir ekonomi oyunu ile analiz etmiştir. Yapılan bu davranışsal analizde büyük çocukların daha başarılı stratejiler ortaya koyma olasılığının daha yüksek olduğu görülmüştür. 6 yaşa öğrencilerde başarı düşük olsa da 9-12 yaş öğrencilerin büyük bölümü başarılı olmuştur. 6 yaş öğrencileri daha çok zevk alma ve yanlış hesaplama davranışları sergilemişlerdir. Büyük çocuklar, küçük çocuklardan daha fazla değil, aynı zamanda farklı stratejiler kullanarak da tasarruf etmişlerdir. Ayrıca araştırmacı oyunda yapılamayanların aile ortamında yapılabileceğini iddia etmektedir. Araştırma, tasarruf ve harcamanın, özellikle çocuklar ve ebeveynleri arasındaki sosyal faaliyetler olduğu gerçeğini göstermiştir. Gelişmiş bir tasarruf modelinde psikoloji ve sosyolojiden yakalanılmalıdır.

John ve Whitney, Jr., (1986) yaptığı çalışmada 4-10 yaş arası çocuklarda tüketici bilgisinin gelişimini anlamak adına bellek yapılarındaki değişiklikleri incelemiştir. Farklı yaşlardaki çocuklarda yaygın satın alma olaylarıyla birlikte ortaya çıkan bellek yapılarındaki değişiklikler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; bilgi artışının,

çocuklarda yaş ilerledikçe daha gelişmiş yapılar oluşturmakta, ancak daha küçük çocuklar bu söz konusu olmamaktadır. Bu sonuçlar büyük çocukların daha fazla bilgi edindikleri ve fazla deneyim kazandıkları için küçük çocuklara oranla daha gelişmiş düşünme becerileri ve stratejilerine sahip olduklarını göstermektedir.

Furnham ve Thomas (1984) yaptığı çalışmada, 7-12 yaş arası çocukların harçlıklarında cinsiyet, yaş ve sınıf farklılıklarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; cinsiyet ve sınıfsal farklılıkların çok az olmasına karşın, yaş farkının önemli olduğu görülmüştür.

### **2.1.8.2 Farklılaştırılmış Öğretim İle İlgili Araştırmalar**

Yurtiçinde ve yurtdışında farklılaştırılmış öğretim ile ilgili araştırmaların öğretimdeki öğrenen farklılıkları ve bireyselleşmenin giderek önem kazanmasıyla artmaktadır. İlgili literatürde araştırmaların üstün zekâlıların eğitimi, matematik öğretimi, dil öğretimi ve fizik öğretimi gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmekle birlikte diğer alanlarda kullanımının ve araştırmaların arttığı görülmektedir. Aşağıda yurtiçinde ve yurt dışında yapılan bir takım araştırma örneklerine yer verilmiştir.

#### **2.1.8.2.1 Farklılaştırılmış Öğretim İle İlgili Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar**

Ermiş (2021) doktora tezi kapsamında yaptığı çalışmada 7. sınıf fen bilimleri dersinde farklılaştırılmış öğretimin işbirlikli öğretime entegrasyonu, uygulanması ve etkililiği ele almış; akademik başarıya, bilimsel süreç becerilerine, öz yeterlik tutumlarına ve sosyal becerilerine etkisi incelenerek, öğretmen ve öğrencilerin görüşleri araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre; farklılaştırılmış öğretim ile birlikte işbirlikli öğretim ve grup çalışmaları yapılan deney grupları akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri normal öğretim gören kontrol grubuna kıyasla olumlu etki yaratmıştır. Bu anlamlı artışı nicel veriler de desteklemiştir.

Üçarbaş (2020) doktora tezi kapsamında farklılaştırılmış öğretimin 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde akademik başarı ve beceri kazanımlarına etkisini incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre; farklılaştırılmış öğretim yöntemi uygulanan deney grubu zaman ve kronolojiyi anlama hususunda kontrol grubuna göre akademik başarı ve beceri bakımından anlamlı derecede daha yüksek başarı elde etmiştir.

Akdemir (2019) yüksek lisans tezi kapsamında yaptığı çalışmada sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yöntemine göre hazırlanan etkinliklerinin kullanılmasının öğretmen ve öğrencilere etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre; farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarı, beceri ve değer öğretiminde ve öğrenilenlerin kalıcılığında etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerde derse karşı ilgi, tutum ve motivasyonda olumlu etkiler yapmıştır. Öğretmenler açısından da olumlu duygu ve düşünceler yaratmış, mesleki gelişimlere de olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çoban (2019) doktora tezi kapsamında yapmış olduğu farklılaştırılmış öğretimin matematiksel muhakeme becerilerine, bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ve problem çözme becerilerine etkisi araştırılmış ve öğrenci görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre; farklılaştırılmış eğitim sınırlı olarak bilişötesi öğrenmeye ve problem çözme becerilerini olumlu etkilediği, matematiksel öğrenmeye ise olumlu etki yaptığı bulunmuştur. Öğrenciler ise farklılaştırılmış öğretim olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Salar (2018) doktora tezi kapsamında farklılaştırılmış eğitim ve 5E öğrenme modelinin farklı değişkenlere etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre farklılaştırılmış öğretim düşük ve orta düzey akademik başarıya sahip öğrencilerin başarısını 5E modeline göre daha fazla gelişim sağlanmış, yüksek düzeyli öğrencilerde ise fark görülmemiştir. Öz yeterlilik inançlarında da anlamlı bir fark olmamıştır.

Uğurel (2018) doktora tezi kapsamında elektrik konusunun öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin akademik başarıya ve motivasyona etkisinin incelemiştir. Akademik başarı düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı fark oluşurken, motivasyonda anlamlı bir fark oluşmasa da başarısız gruplarda anlamlı bir fark oluşmuştur.

Demirkaya (2018) doktora tezi kapsamında yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlilik ve uygulama düzeylerine ilişkin algılarını, uygulama güçlüklerini, ihtiyaçları ve yöntemin geliştirilmesine yönelik önerileri incelemiş ve araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin uygulamaya yönelik algılarının iyi yeterlilik algılarının ise çok iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Buna ek olarak yeterlilik algısı ile uygulama algıları arasında anlamlı fark olduğu sonucu elde edilmiştir. Çeşitli değişkenler açısından da incelemelerin yapıldığı çalışmada kadınların

erkeklerden, deneyimlilerin deneyimsi öğretmenlerde ve özel okul öğretmenlerinin devlet okullarında çalışanlardan uygulama ve yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Farklılaştırmanın önündeki sorun ya da engeller ise; fiziki yetersizlikler, öğretmen algı ve deneyim eksiklikleri, aile ilgisizliği, eğitim politikaları ve sınırlamaları, program yoğunlukları ve uzman kişi ya da kurum desteğinin olamaması gibi faktörlerin etkili olduğu bulunmuştur. Daha iyi bir farklılaştırmanın sağlanması için öğretmenler daha uygun bir fiziki ortam, mevcutların azaltılması yönetici desteği ve uygun eğitim politikaları desteği önemli görülmektedir.

Şentürk (2017) doktora tezi kapsamında yaptığı çalışmada; ilkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde uygulanan farklılaştırılmış eğitim programının akademik başarı, derse karşı tutum ve öğrenme sürecine karşı etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre; farklılaştırılmış eğitim öğrencilerin akademik başarılarını ve derse karşı tutumlarını anlamlı derecede artırdığı bulunmuştur. Nitel verilerinde nicel verileri desteklediği görülmüştür.

Kaplan Sayı ve Emir (2016)'in yaptığı çalışmada farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerinin eleştirel düşüncelerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre; farklılaştırılmış öğrenme yöntemlerine göre tasarlanan İngilizce ders programının öğrencilerin eleştirel düşüncelerine olumlu etki yaptığı görülmüştür.

Umar (2014) doktora tezi kapsamında yapmış olduğu çalışmada, karma öğrenme yöntemleri ile farklılaştırılmış öğrenme ortamının üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarı, eleştirel düşünme becerileri ve yaratıcılıklarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, araştırma hipotezlerinin deney grubu lehine anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur.

Çam (2013) yapmış olduğu yüksek lisans tezi çalışmasında, ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yöntemlerine ilişkin uygulama ve yetkinlik düzeyleri incelenmiş elde edilen verilere göre uygulama düzeyleri orta düzeyde görülürken yetkinlik durumları ise yüksek düzeyde çıkmıştır.

Demir (2013) doktora tezi kapsamında yapmış olduğu farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığına etkisinin araştırıldığı çalışmada geleneksel öğrenme yöntemlerine kıyasla farklılaştırılmış öğrenme

yöntemlerinden istasyon ve katlı öğretim uygulanan deney gurubu lehine, akademik başarı ve kalıcılığın anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya konmuştur.

Belç ve Avcı (2011) yaptığı araştırmada farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden katlı öğretim stratejisi kullanılmış ve ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik öğrenme düzeyine, derse karşı tutumlarına ve sınıf yönetimine etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerinin öğrenme, tutum ve sınıf yönetimine olumlu katkılar yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yabaş ve Altun (2009) yapmış olduğu farklılaştırılmış öğretimin öğrenci özyeterlilik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelendiği araştırmada araştırmanın amacı ve hipotezleri konusunda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

#### **2.1.8.2.2 Farklılaştırılmış Öğretim İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar**

Mohd Fadzil, Mohd Hasrul, Mohd Saifun, Mior ve Muhammad Zaim (2021) yaptığı araştırmada, farklılaştırılmış öğretimin matematik dersinde üstün yetenekli öğrencilerin motivasyonlarına etkisini yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, farklılaştırılmış öğretim yönteminin matematik dersinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla motivasyonları üzerinde olumlu etki yaptığı görülmüştür. Öğrenme profili dikkate alındığında cinsiyetlere göre öğrencilerin çeşitli unsurlara karşı motivasyonlarında da önemli farklılıkların bulunduğu gözlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencinin yaşının farklılaştırılmış öğretim yönteminin bazı unsurlarıyla pozitif bir ilişkisi vardır. Araştırma matematik derslerinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretme ve öğrenmeye dair iyileştirmeler sunacağı yönündedir.

Perkasa Bimantoro, Poetri Lintangari ve Wulandari (2021) yapmış olduğu araştırmada görme engelli öğrencilerin genel sınıflarda İngilizce öğretimine katılımlarını artırmak amacıyla farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını raporlamayı amaçlamaktadır. Araştırma, görme engelli öğrenciler için de bu strateji etkili ve faydalıdır. Görme engelli öğrenci, İngilizce çeviri derslerinde farklılaştırılmış öğretim yöntemiyle bilgi, beceri, hazırbulunuşluğuna ve ilgisine göre bilgi ve materyal toplayarak meşgul olabilir başarısını artırabilir.

Iqbal, Khan ve Nisar (2020) yapmış olduğu araştırmada farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin ve öğretmenlerin algıları ve öğrenmeleri üzerindeki etkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre; farklılaştırılmış öğretimin öğrenme üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca yüksek becerilerin geliştirilmesinde farklılaştırılmış ğretim eşliğinde rehberlik edilebilir ve öğrenme ortamını teşvik eden bir role sahiptir.

Massaad ve Chaker (2020) yapmış olduğu araştırmada farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin motivasyonu, akademik başarısı ve derse katılımı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre; farklılaştırılmış ğretim öğrencilerin işsel motivasyonunu, akademik bilgisini ve ders katılımını arttırmıştır.

Ping ve diğerleri (2020) araştırmasında matematik ana panellerinde farklılaştırılmış ğretim üzerine çalışmasının etkililiğini incelemiştir. Bu alışma ile öğretmenlerden farklılaştırılmış öğretimin uygulanması ve planlanması konusunda bilgi almaktır. Ayrıca ğretimi destekleyen farklılaştırılmış ğretim stratejileri de araştırılmıştır. Sonuçlar, yürütülen ders çalışmalarının etkililiğini ortaya koymuştur. Ayrıca panel başkanlarının okullarındaki uygulamalar uygulayıcıların özgüvenlerini arttırmıştır. Tüm matematik öğretmenleriyle en iyi uygulamaları paylaşma istekliliği ortaya konmuştur. Programı, özellikle karma yetenek sınıfında matematik öğretiminin temel becerisinde, ğretim pratiğini geliştirmede işbirlikçi yansımayı teşvik etmektedir.

Smale-Jacobse, Meijer, Helms-Lorenz ve Maulana (2019) yaptığı araştırmada orta öğretimde yapılmış farklılaştırılmış ğretim araştırmalarının incelenmesini yapmıştır. İncelenen makalelerde farklılaştırılmış eğitimin değişik şekillerde işlevsel hale getirildiği ya da uygulandığı grlmştr. Çalışmaların çoğunda, farklılaştırılmış öğretimin başarı üzerinde küçük ve orta düzeyde olumlu etkiler yaptığı grlmştr. Araştırmacı farklılaştırılmış öğretimin faydalarına ilişkin bazı kanıtlar olsa da hala ciddi bilgi boşlukları olduğunu ileri sürmektedir. Bu nedenle farklılaştırılmış eğitimin değerli ve etkililiğine ilişkin ikna edici sonuçlara ulaşmada daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Cawley (2017) yaptığı çalışmada, matematik dersinde farklılaştırılmış öğretimin ileri düzeyde öğrenenlerin algılanan yetkinliklerine, öğrenmeye istekli oluşlarına ve işsel motivasyon üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin matematiğe olan ilgisi ve katılımı öğrenciden öğrenciye değişiklik göstermiştir. Altı ğrencinin tamamının ise matematik yeteneğinde bir artış grlmştr.

Pourdana ve Rad (2017) yaptığı araştırmada karma sınıflarda İngilizce dil öğrenenler üzerinde katmanlı dinleme etkinliklerin etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, katmanlı etkinlikler ile dinlediğini anlama becerisinin gelişimi üzerinde katmanlı görevlerin etkinliğinde istatistiksel olarak güçlü bir ilişki bulunamamıştır.

Handayani ve Sugoto (2017) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırılmış eğitime ilişkin ihtiyaçlarını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin öğretimi farklılaştırma eğilimine sahip olduklarını, farklı düzey öğrenciler için farklı hedefler koyduklarını ve nadiren öğrenci farklılıklarını gözetererek dersleri tasarladıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenler esnek oturma düzenleri kullansalar da, etkinliklerin ek öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerin ihtiyaçlarına göre değiştirilmediği görölmüştür.

Taufik (2016) üniversite öğrencileri ile dil öğretimi alanında yaptığı çalışmada İngilizce öğrenenlerin okuduğunu anlamalarında farklılaştırılmış öğretimin etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine farklılaştırılmış öğretimin olumlu etki yaptığını ve güzel bir deneyim yaşattığını göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, öğrencilerin basit ve çıkarımsal okuduğunu anlamada da farklılaştırılmış öğretim sonrası daha iyi performans gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Lourenco, Goncalves ve Elias (2015) yapmış olduğu araştırmada özel eğitim öğrencilerine yönelik eğitim stratejileri ve farklılaştırılmış eğitimin yardımcı teknoloji ilişkisini incelemiştir. Sonuca göre; öğrencilere her türlü desteğin (kişisel, fiziksel, malzeme, ekipman) sağlanması ve yardımcı teknolojilerin gereklidir. Bu da farklılaştırılmış öğretim yönergeleri ile yardımcı teknolojiler arasında güçlü bir bağ oluşturmaktadır.

Aftab (2015) araştırmasında karma sınıflarda farklılaştırılmış öğretime dair öğretmen inançlarını incelemiştir. Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış eğitime ilişkin inanç ve algılarının keşfedilmesi ve anlanması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; farklılaştırılmış öğretimi uygulama beklentileri açasından öğretmenlerin inançları ile paydaşların beklentileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görölmüştür. Tüm paydaşlar, öğretmenlerden farklılaştırılmış stratejiler uygulaması istekliliği olsa da öğretmenlerin planlama ve öğretim süresi hususunda yetersiz oldukları görölmüştür.

Cha ve Ahn (2014) yaptığı araştırmada, öğretimde farklılaştırılmış öğretimin teşvikini sağlayacak araçlar için tasarım yönergelerinin geliştirilmesini incelemiştir. Amaç farklılaştırılmış öğretimi kolaylaştırmak, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını cevap vermek için bir öğretmen aracı tasarımı yönergeleri ortaya koymaktır. Bu çalışma, öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinde karşılaşılan zorluklara yönelik bir anlayış geliştirmiş, uygulamayı kolaylaştıran bir aracı araç sunmuştur. Ayrıca, kullanıcıların ihtiyaçlarına yönelik bir yöntem sunar. Ayrıca, farklılaştırılmış yöntem, öğrencilere daha iyi bir motivasyon sağlayabilir ve öğrencilerin tutumlarını olumlu etkileyebilir ve daha iyi bir öğrenme ortamını teşvik edebilir.

Karaduman (2013) yaptığı araştırmasında üstün, olağanüstü üstün ve çok üstün yetenekli öğrenciler için okul geliştirme ve uygulaması üzerine bir inceleme yapmıştır. Araştırmaya sonucuna göre, orta düzeyde üstün yetenekli öğrenciler farklılaştırılmış öğretim yöntemleri gibi birtakım yöntemlerle genellikle normal sınıflarda eğitimleri sağlanabilirken, üstün yetenekli öğrenciler güçlü yönleriyle, ilgi alanları ve diğer entelektüel açıdan gelişmiş akranlarıyla gruplandırıldıklarında daha iyi performans gösterirler. Bu öğrencilerin için özel dikkat ve yönetim stratejileri geliştirilmesi gerekliliği vardır. Bu tür öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması için bir okul oluşturmak, normal sınıfta eğitim görmelerini veya sınıf atlamalarını istemekten daha faydalı bir adım olacaktır.

Brennan (2008) yaptığı çalışmada okul öncesi dönemde farklılaştırılmış öğretim ve okuryazarlık becerisinin geliştirilmesini incelemiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin yazı tanıma, fonolojik farkındalık, yazma becerisi geliştirme ve sözlü beceri geliştirme faaliyetlerini sağladığını gösterse de, sınıf uygulamasındaki temel faktör, öğretmenin duygusal desteği, mesleki gelişim seviyesi ve hizmet öncesi eğitim programlarıdır.

Dodd (1995) yaptığı araştırmada üstün yetenekli öğrenciler için normal sınıflarda eğitimi farklılaştırmayı incelemiştir. Bu amaçla araştırmacı, normal sınıflarındaki üstün yetenekli öğrencileri için farklılaştırma konusunda takdir almış iki sınıf öğretmenin farklılaştırılmış öğretim sanatını nasıl yorumladığını incelenmiştir. Araştırmacı hayata geçirilmesi gereken üst düzey politikalar olduğunu müfredatlardan tutun okul, hatta sınıf düzeyine kadar indirgenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmanın ana bulguları, uygun inançlar ve zengin temel bir müfredat olmadan, normal sınıflarda eğitim gören üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırmanın işe yaramayacağı olmuştur. Üstün

yetenekliler eğitimi için temelsiz ya da yanlış inançlara meydan okumak ve uygun müfredat ve öğretimle öğretmenleri desteklemek için sistem bazında değişimi desteklemek gerekir.

Görüldüğü gibi farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı birçok farklı araştırmada ve derste etkileri araştırılmış ve etkinliği birçok araştırma ile desteklenmiştir. Ancak “Finansal Okuryazarlık” eğitiminde akademik başarıya, tutumlara ve davranışlara etkileri ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmamız “Finansal Okuryazarlık” eğitiminde “Farklılaştırılmış Öğretim” yaklaşımının etkilerini incelemesi bakımından literatüre önemli katkılar yapacaktır.



## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

Bu bölüm araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgileri kapsamaktadır.

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem yaklaşımı kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel verileri tek bir araştırmada bütünleştirilmesini sağlar ve incelenen problemin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına fırsat verir (Patrica Leavy, 2017a). Karma yöntem araştırmalarında nicel veya nitel araştırma yöntemlerinin tek kullanımından farklı olan, iki yöntemin (farklı paradigmalardan) birleşimi ve entegrasyonudur (Patrica Leavy, 2017b). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin güçlü ve zayıf yanlarının olduğu düşünüldüğünde verilerin karma olması araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir (Creswell, 2017). Ayrıca farklı ve çok sayıda veri sağlar (Fraenkel, Jack R., Wallen, 2005). Bu yaklaşımlar, araştırmacının amaçlarını ve bulguların değerlendirmek olduğunda uygundur ve bunun yanı sıra özellikle karmaşık sorunları incelemede yararlıdır (Patrica Leavy, 2017a).

Karma yöntem yaklaşımında, nitel veriler aynı konuda elde edilen nicel verilerle birleştirilebilir, bir yöntemden elde edilen veriler diğer yöntemden elde edilen verileri güçlendirebilir, bir yöntem diğer yöntemin sonuçlarını geliştirebilir. Bu da araştırma sonuçlarının gelecek çalışmalar ve değerlendirmeler için genelleştirmeler yapılabilmesine olanak verir. Araştırmacı, bu yöntemle bir çalışmanın sonuçlarını güçlendirip ve zenginleştirdiği gibi, çalışmada tüm yöntemlerle toplanan veriler bulgularının güvenilirliğini de artırır. Karma araştırma yöntemi problemin daha iyi anlaşılmasına olanak sağlar ve bu da ek yöntem ve araştırma sorularının oluşmasına ya da yepyeni araştırma sorularının doğmasına neden olabilir (Caracelli ve Greene, 1993).

Araştırmamızda karma yöntem çeşitlerinden ise yakınsayan paralel desen temel alınmıştır. Bu yaklaşımda, araştırmacı nitel ve nicel verileri beraber toplasa da verileri ayrı ayrı analiz eder ve birbirlerini destekleyip desteklemediklerine bakar. Bu yaklaşımda temel varsayım, nitel ve nicel verilerin farklı türde bilgi sağlamasıdır. Ancak konunun

daha iyi anlaşılması için farklı ve tamamlayıcı verilerin birbirini desteklemesi ve kuvvetlendirmesi amaçlanır (Creswell, 2017).

Bu desen paralelinde hem nitel hem nicel veriler araştırma süresince beraber toplanmış nitel verileri nicel verilerin destekleyip desteklemediği incelenmiştir. Bu desenle nicel verilerin sonuçlarının nedenlerine ve sonuçlarına ışık tutabilmek, daha iyi açıklayabilmek amaçlanmıştır. Ayrıca nitel verilerin nicel verileri ne kadar destekliğini de görebilmek amacıyla yakınsayan paralel desen tercih edilmiştir.

Araştırmanın nicel nicel boyutunda yarı deneysel araştırma modellerinden ön test-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Nitel boyutunda ise durum çalışması yapılarak uygulama dâhilinde farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin derse ve finansal okuryazarlığa etkileri ile ilgili görüşler ve düşünceler yarı yapılandırılmış görüşme formları dahilinde yapılan görüşmelerle toplanmış analiz edilmiştir.

### **3.2 Araştırmanın Evreni ve Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma evrenini, ilkokul 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Konya'nın Seydişehir ilçesindeki bir devlet okulunun 4/D ve 4/B sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubunda 18 kız, 15 erkek öğrenci çalışmaya katılmıştır.

Örnekleme yöntemlerinden ise “Seçkisiz Olmayan Örnekleme Yöntemi” kullanılmıştır. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ise “Amaçsal Örnekleme Yöntemi” kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme yöntemi bilgi açısından zengin durumlarda derinlemesine araştırmaların yapılmasına imkân sunar. Araştırmacının amacına uygun özelliklere sahip bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilen bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Ayrıca çalışma grubunun kolay ulaşılabilirliği ve çalışmaya uygunluğu bu örnekleme yönteminin seçilmesinde önemli rol oynamıştır.

Amaçsal örnekleme yönteminin tercih edilmesinde, Covid-19 salgını sebebiyle eğitimin kısıtlı zaman aralıklarında, salgın tedbirlerinin uygulama döneminde sıkı şekilde uygulanması nedeniyle oluşabilecek muhtemel riskleri artırmamak ve kolay ulaşılabilir nitelikte olması gibi sebeplerle tercih edilmiştir. Ayrıca uygulama yapılan okulun maksimum çeşitliliğe uygun her sosyo-ekonomik düzeyde öğrenciler bulunduğu için çeşitlilik ve temsiliyetin artırılması amaçlanmıştır.

### **3.3 Veri Toplama Araç ve Teknikleri**

Araştırmada: “Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinin” öğrenci başarısına etkisini belirlemek için “Beceri Temelli Akademik Başarı Testi”; finansal okuryazarlık bilgilerine etkisini belirlemek için “Finansal Okuryazarlık Temel Bilgi Ölçeği; finansal okuryazarlık tutumlarına etkisini belirlemek için “Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği”; finansal okuryazarlık davranışlarına etkisini belirlemek için “Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği” ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarındaki etkiyi belirlemek için “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Aşağıda araştırmada kullanılan ölçekler ile ilgili bilgiler ayrıntılı olarak verilmiştir.

#### **3.3.1 Beceri Temelli Akademik Başarı Testi**

Katılımcıların “Farklılaştırılmış Öğretim Etkinlikleri”nin öğrencilerin beceri temelli akademik başarılarına etkisini ölçmek için araştırmacı tarafından “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı ile ilgili “Beceri Temelli Akademik Başarı Testi (BT-ABT)” geliştirilmiştir. İlk olarak 4. sınıflarda “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı ile ilgili akademik başarı testlerinin olup-olmadığı konusunda alanyazın taranmış ancak bu seviyede ve bu konuda yapılmış bir başarı testi olmadığı görülmüş, bunun üzerine gerekli test araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

İlk aşamada araştırmacı kapsamı belirlemek için “Sosyal Bilgiler Ders Programı”nı incelemiş testin kapsam ve düzeyi belirlenmiştir. Soru kapsamlarının ve düzeylerinin belirlenmesinin ardından soru madde yazımına geçilmiş belirlenen kapsam dâhilinde konu kazanımları ve sayıları da dikkate alınarak taslak 32 soru maddesi yazılmıştır. Aşağıda hazırlanan soruların kazanım-madde ilişkisini gösteren belirtke tablosu verilmiştir.

**Tablo 1 Akademik Başarı Testi Belirtke Tablosu**

Kazanım	Kazanımla İlgili Soru Numarası
<b>SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.</b> <i>Kaynakların sınırlılığı, fayda ve maliyet dengesi göz önüne alınacaktır. İstek ve ihtiyaçların birbirinden farklı olduğu vurgulanır.</i>	2, 5, 6, 10, 11, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 22, 23, 28, 29
<b>SB.4.5.2. Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanıır.</b> <i>Gelir, gider, bütçe, üretim, dağıtım, tüketim ve meslek gibi kavramları kullanarak öğrencinin yakın çevresindeki ekonomik faaliyetleri gözlemlemesi ve raporlaştırması sağlanır.</i>	1, 3, 5, 16, 27,
<b>SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.</b>	5, 6, 9, 11, 12, 17, 19, 20, 24, 28,
<b>SB.4.5.4. Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.</b> <i>Öğrencinin ailesi ile beraber örnek bir bütçe miktarı üzerinden gelir gider tablosu oluşturması sağlanır.</i> <i>Yöresel ve sosyo-ekonomik şartlar ile ailelerin gelir düzeyleri dikkate alınır.</i>	3, 4, 5,8, 10, 11, 14, 17, 18, 26
<b>SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.</b> <i>Sahip olduğu kaynakları bilinçli kullanarak tasarrufta bulunması gerektiği vurgulanır.</i>	3, 5, 7,8, 9, 17, 21, 25, 30

**\*Bazı sorular birden fazla kazanımı aynı anda ölçtüğü için farklı kazanımlarda yer almıştır.**

Daha sonraki aşamada ise kapsam ve yordama geçerliliği için hazırlanan soru maddeleri ile ilgili uzman görüşlerine başvurulmuştur. Sosyal bilgiler eğitimi bölümünden 3, ölçme değerlendirme alanından 1, dil ve anlatım bakımından 2 Türkçe öğretmeni taslak soru maddelerini incelemiştir. Ayrıca düzey ve anlaşılabilirlik bakımından da 2 sınıf öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda gerekli görülen değişiklik ve düzeltmeler yapılmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemelerin yapılmasının ardından nihai uygulamaya geçmeden önce taslak testin madde-test istatistiklerini yapmak için pilot uygulama Seydişehir’de bulunan 10 ortaokulda eğitim gören bu öğrenme alanını işlemiş 5. sınıf 236 (N=236) kişilik bir örnekleme uygulanmıştır. Bu uygulamadaki amaç, soruların madde güçlük, madde ayırt edicilik, seçeneklerin ayırt edicilik düzeyleri gibi birtakım parametrelerle değerlendirilmesi ve literatürde kabul görmüş referans değerler çerçevesinde nihai testte yer alacak maddeleri belirlemektir.

Beceri temelli akademik başarı testinin genel istatistiksel işlemleri ve madde analizleri Ohio Üniversitesi (ABD) tarafından geliştirilen madde analiz programı “TAP” ile yapılmıştır. Yapılan istatistik çalışmasının ön verileri aşağıdaki gibidir.

**Tablo 2 Beceri Temelli Akademik Başarı Testi Genel Analiz Ön Sonuçları**

<b>N</b>	236
<b>Alınabilecek Maximum Puan</b>	32
<b>En Düşük Puan</b>	3,00
<b>En Yüksek Puan</b>	32,00
<b>Medyan</b>	21,00
<b>Ortalama</b>	19,699
<b>Standart Sapma</b>	5,761
<b>Varyans</b>	33,185
<b>Çarpıklık</b>	-0,420
<b>Basıklık</b>	-0,183
<b>Testin Ortalama Güçlük İndeksi</b>	0,616
<b>Testin Ortalama Ayırtedicilik İndeksi</b>	0,407
<b>KR20 (Alpa) Katsayısı</b>	0,828
<b>KR21</b>	0,797
<b>Üst Grup Minimum Puan (N=86)</b>	23
<b>Alt Grup Maksimum Puan (N=67)</b>	16

**Tablo 3 Beceri Temelli Akademik Başarı Testinin Madde Analiz Ön Sonuçları**

<b>Soru</b>	<b>Doğru Sayısı</b>	<b>Güçlük İndeksi</b>	<b>Ayırtedicilik İndeksi</b>	<b>Üst Grupta Doğru</b>	<b>Alt Grupta Doğru</b>
<b>1</b>	95	0,40	0,34	52 (0,60)	18 (0,27)
<b>2</b>	191	0,81	0,32	79 (0,92)	40 (0,60)
<b>3</b>	140	0,59	0,45	71 (0,83)	25 (0,37)
<b>4</b>	204	0,86	0,33	86 (1,00)	45 (0,67)
<b>5</b>	177	0,75	0,33	76 (0,88)	37 (0,55)
<b>6</b>	198	0,84	0,38	83 (0,97)	39 (0,58)
<b>7</b>	149	0,63	0,67	77 (0,90)	15 (0,22)
<b>8</b>	127	0,54	0,39	63 (0,73)	23 (0,34)
<b>9*</b>	176	0,75	0,19	74 (0,86)	45 (0,67)
<b>10</b>	69	0,29	0,23	39 (0,45)	15 (0,22)
<b>11</b>	209	0,89	0,33	84 (0,98)	43 (0,64)
<b>12</b>	211	0,89	0,34	86 (1,00)	44 (0,66)
<b>13</b>	171	0,72	0,56	80 (0,93)	25 (0,37)
<b>14</b>	174	0,74	0,35	74 (0,86)	34 (0,51)
<b>15</b>	183	0,78	0,64	86 (1,00)	24 (0,36)
<b>16</b>	178	0,75	0,52	79 (0,92)	27 (0,40)
<b>17</b>	111	0,47	0,35	56 (0,65)	20 (0,30)
<b>18</b>	100	0,42	0,44	57 (0,66)	15 (0,22)
<b>19</b>	168	0,71	0,47	78 (0,91)	29 (0,43)
<b>20</b>	156	0,66	0,43	72 (0,84)	27 (0,40)

21	175	0,74	0,49	82 (0,95)	31 (0,46)
22	113	0,48	0,45	62 (0,72)	18 (0,27)
23	184	0,78	0,54	85 (0,99)	30 (0,45)
24	108	0,46	0,50	62 (0,72)	15 (0,22)
25	132	0,56	0,36	64 (0,74)	26 (0,39)
26	133	0,56	0,40	64 (0,74)	23 (0,34)
27*	39	0,17	0,02	13 (0,15)	9 (0,13)
28	108	0,46	0,23	51 (0,59)	24 (0,36)
29	110	0,47	0,31	51 (0,59)	19 (0,28)
30	137	0,58	0,57	71 (0,83)	17 (0,25)
31	109	0,46	0,55	65 (0,76)	14 (0,21)
32	114	0,48	0,52	60 (0,70)	12 (0,18)

\* $r < .20$

Beceri temelli akademik başarı testinin genel analiz ve madde analiz ön sonuçları Tablo 2 ve Tablo 3'deki gibidir. Analiz sonuçlarının genel sonuçları çıkarılacak maddelerden etkileneceği için ön analiz sonuçları burada değerlendirilmemiş nihai testin sonuçları aşağıda değerlendirilmiştir.

Madde analizlerinde ise çoğunlukla “Madde Güçlüğü” ve “Madde Ayırt Ediciliği” olmak üzere iki istatistik kullanılır. Başarı testlerinde yer alan maddelerin cevaplanma oranını gösteren madde güçlüğü, madde seçiminde bir ölçüt olarak kullanılır. Madde güçlüğü'nün “.50” olması beklense de testlerde kolay soruların olmasının yanında zor sorulara da yer verilmesi beklenir. Madde ayırt ediciliği ise bireylerde ölçülen özelliği ne derecede ayırt edebildiği hakkında bilgiler verir. Madde ayırt ediciliği -1.0 ile +1.0 arasında değişebilir. Negatif değerler ayırt ediciliğin ters yönlü olduğunu gösterir ve madde testten çıkarılmalıdır. Pozitif olması ise olması gereken durumdur ve +1'e yaklaştıkça ayırt edicilik güçlenir. Madde ayırt ediciliğinde şu indeks değerleri kullanılabilir.

**Tablo 4 Madde Ayırt Ediciliği İndeks Değer Ölçütleri**

0.40 üzeri	Çok İyi Madde
0.30- 0.39 arası	İyi Madde. Düzeltme yapmadan ya da küçük düzeltmeler yaparak kullanılabilir.
0.20-0.29 arası	Düzeltilerek geliştirilmeli
<0.20	Ölçekten tamamen çıkartılmalı ya da tümüyle gözden geçirilmeli

Kaynak: (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018)

Yukarıdaki ölçütler çerçevesinde “Beceri Temelli Akademik Başarı Testi” değerlendirildiğinde, ayırt edicilik indeksi “.20” altında iki madde (9, 27) testten çıkarılmış ve tekrar edilen analiz sonucunda aşağıdaki değerlere ulaşılmıştır.

**Tablo 5 Beceri Temelli Akademik Başarı Testi Genel Analiz Son Sonuçları**

<b>N</b>	236
<b>Alınabilecek Maximum Puan</b>	30
<b>En Düşük Puan</b>	3,00
<b>En Yüksek Puan</b>	30,00
<b>Medyan</b>	20,00
<b>Ortalama</b>	18,788
<b>Standart Sapma</b>	5,666
<b>Varyans</b>	32,099
<b>Çarpıklık</b>	-0,416
<b>Basıklık</b>	-0,318
<b>Testin Ortalama Güçlük İndeksi</b>	0,626
<b>Testin Ortalama Ayırtedicilik İndeksi</b>	0,451
<b>KR20 (Alpa) Katsayısı</b>	0,834
<b>KR21</b>	0,808
<b>Üst Grup Minimum Puan (N=65)</b>	23
<b>Alt Grup Maksimum Puan (N=69)</b>	15

**Tablo 6 Beceri Temelli Akademik Başarı Testi Madde Analiz Son Sonuçları**

<b>Soru</b>	<b>Doğru Sayısı</b>	<b>Güçlük İndeksi</b>	<b>Ayırtıcılık İndeksi</b>	<b>Üst Grupta Doğru</b>	<b>Alt Grupta Doğru</b>
<b>1</b>	95	0,40	0,42	44 (0,68)	18 (0,26)
<b>2</b>	191	0,81	0,33	60 (0,92)	41 (0,59)
<b>3</b>	140	0,59	0,50	57 (0,88)	26 (0,38)
<b>4</b>	204	0,86	0,33	65 (1,00)	46 (0,67)
<b>5</b>	177	0,75	0,34	59 (0,91)	39 (0,57)
<b>6</b>	198	0,84	0,38	63 (0,97)	41 (0,59)
<b>7</b>	149	0,63	0,66	59 (0,91)	17 (0,25)
<b>8</b>	127	0,54	0,39	48 (0,74)	24 (0,35)
<b>9</b>	69	0,29	0,31	34 (0,52)	15 (0,22)
<b>10</b>	209	0,89	0,32	63 (0,97)	45 (0,65)
<b>11</b>	211	0,89	0,35	65 (1,00)	45 (0,65)
<b>12</b>	171	0,72	0,58	62 (0,95)	26 (0,38)
<b>13</b>	174	0,74	0,39	58 (0,89)	35 (0,51)
<b>14</b>	183	0,78	0,65	65 (1,00)	24 (0,35)
<b>15</b>	178	0,75	0,49	59 (0,91)	29 (0,42)
<b>16</b>	111	0,47	0,42	46 (0,71)	20 (0,29)
<b>17</b>	100	0,42	0,45	44 (0,68)	16 (0,23)

<b>18</b>	168	0,71	0,44	58 (0,89)	31 (0,45)
<b>19</b>	156	0,66	0,42	53 (0,82)	27 (0,39)
<b>20</b>	175	0,74	0,49	62 (0,95)	32 (0,46)
<b>21</b>	113	0,48	0,52	52 (0,80)	19 (0,28)
<b>22</b>	184	0,78	0,54	64 (0,98)	31 (0,45)
<b>23</b>	108	0,46	0,55	51 (0,78)	16 (0,23)
<b>24</b>	132	0,56	0,41	51 (0,78)	26 (0,38)
<b>25</b>	133	0,56	0,44	52 (0,80)	25 (0,36)
<b>26</b>	108	0,46	0,27	40 (0,62)	24 (0,35)
<b>27</b>	110	0,47	0,40	45 (0,69)	20 (0,29)
<b>28</b>	137	0,58	0,62	57 (0,88)	18 (0,26)
<b>29</b>	109	0,46	0,55	51 (0,78)	16 (0,23)
<b>30</b>	114	0,48	0,60	50 (0,77)	12 (0,17)

\* $r < .20$

Yukarıdaki son analiz sonuçlarını gösteren Tablo 5 ve Tablo 6 incelendiğinde ise testin son halindeki sadece 26. madde “.20-.29” arası değer almış ve düzeltilerek testten çıkarılmamıştır. Kalan 29 sorudan 20 madde “.40” üzeri ayırt edicilik değeri ile “Çok İyi” ve kalan 9 madde ise “.30-.39” arası ayırt edicilik değeri ile “İyi” madde olarak nitelendirilebilir. Testin genel ayırt edicilik değeri ise “.451”dir. Bu da testin genel ayırt ediciliğinin “Çok İyi” olduğunu göstermektedir. Testin ortalama güçlük indeksi ise “.626”dır ve ortalamanın biraz üzerinde bir güçlük değerine sahiptir.

Testin genel verileri incelendiğinde ise; Kuder- Richardson Güvenilirlik Katsayıları (KR-20 ve KR-21) ölçme araçlarının iç tutarlılığını ölçen katsayılardır. Çoğunlukla başarı testlerinde iç tutarlılığın güvenilirliğinin belirlenmesinde kullanılırlar (Kartal vd. 2018). Bir test maddesine verilen cevaplar 1 (doğru) ve 0 (yanlış) olarak puanlanıyor ise bu katsayılar kullanılır (Büyüköztürk vd. 2018). Güvenilirlik ölçümlerindeki aralıklar aşağıdaki gibi derecelendirilir ve anlamlandırılır:

0,5’ten az, güvenilirlik düşük

0,5 ile 0,8 arasında güvenilirlik orta düzeydedir.

0,8’den büyük, güvenilirlik yüksektir (Salvucci, Walter, Conley, Fink ve Saba, 1997).

Başarı testimizin KR-20 değeri 0,834, KR-21 değeri ise 0,808 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, referans aralıklarla kıyaslandığında testin güvenilirlik düzeyi

“yüksek güvenilirlik” seviyesindedir. Bu da testin güvenilir bir ölçüm yaptığının ve testin her bir maddesinin aynı değişkeni ölçtüğünün göstergesidir.

İdeal bir veri seti dağılımında ortalama, ortanca ve tepe değer aynıdır; çarpıklık ve basıklık sıfırdır. Çarpıklık ve basıklık ne kadar “0”a yakınsa dağılım o kadar normaldir denilebilir (Can, 2017). Testin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde ise “0” a yakın değerler olduğu görülmektedir ve normal bir dağılım sergilemektedir.

Kısacası “Akademik Başarı Testi” hem madde bazında hem genel verileri bakımından çok iyi parametrelere sahip bir test olarak nitelenebilecek bir ölçme aracı olduğunu gösteren değerlere sahiptir.

### **3.3.2 Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği**

Araştırmamızda “Farklılaştırılmış Öğretim Etkinlikleri”nin sosyal bilgiler dersi tutumlarına etkisini ölçmek için Ulu Kalın ve Topkaya (2017) tarafından geliştirilerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan “İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin kullanımı için ölçeğin geliştiricileri değerli Doç. Dr. Özlem Ulu KALIN ve Doç. Dr. Yavuz TOPKAYA’dan mail yolu ile kullanım izni istenmiştir. İlgili ölçek, araştırmamızdaki farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin sosyal bilgiler dersi tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol guruplarına hem ön-test hem de son test olarak uygulanmıştır.

### **3.3.3 Finansal Okuryazarlık Bilgi Ölçeği**

Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin finansal okuryazarlık bilgilerine etkisini ölçebilmek için araştırmacı tarafından “Finansal Okuryazarlık Temel Bilgi Testi (FOTBT)” geliştirilmiştir. İlgili ölçeğin geliştirilmesine geçilmeden önce literatürde bu düzeyde finansal okuryazarlık bilgi ölçeğinin olup olmadığı araştırılmış ve böyle bir ölçek olmadığı için gerekli ölçek araştırmacı tarafından geliştirilerek geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçek içeriğini belirlemek için alanyazın taranmış ancak bu sınıf düzeyinde ülke genelinde kabul görmüş “Finansal Okuryazarlık Standartları”nın olmadığı görülmüştür. Bu nedenle yurt dışında geliştirilmiş ölçekler ve standartlar araştırılmıştır.

Bu alanda dünya genelinde geliştirilen çeşitli standartlar olmasına karşın, karşılaştırmalı araştırmalar yapan ve ölçekler geliştiren OECD’nin 18-79 yaş gurubu için

geliştirdiği ölçek ve kapsamının esas alınmasına ve sadece 4. sınıf seviyesine göre değil, 4-8. sınıf seviyelerine göre uyarlanmasına karar verilmiştir. Bu yolun seçilmesinde, yarının yetişkinleri olan çocukların hangi sınıf seviyesinde ne kadar gelişim sağladığını ve yetişkinliğe adım attıktan sonra da gösterdikleri gelişimi takip edilmesinin daha kolay ve karşılaştırılabilirlik imkânı sağlayacak olmasıdır. Amaç çocuklara verilen eğitimle onların finansal okuryazar oldukları ya da olmadıkları sonucuna ulaşmak değil bu yolda kat edilen yolun görülmesi ve eksikliklerin giderilmesidir.

Ayrıca piyasa şartları ya da ekonomik koşullar büyük küçük demeden herkes için eşittir. Örneğin yetişkin bir birey satın aldıklarında enflasyonu hissederken 12 yaşındaki çocuk için de bu koşullar mevcuttur. Bir yetişkin için parasının satın alma gücü ne kadar önemliyse çocuklar içinde önemlidir ve bu bilinçte küçük yaşta yatırım bilinci kazanmalıdır. Kısacası piyasa çarkları herkes için eşit döner. “Sen küçüksün enflasyonu seni ilgilendirmez” ya da “senin paran çok az yatırım senin için değil” söylemlerinin doğru olmadığını düşünmekteyiz. Nasıl ki bir market çocukların satın aldığı ürünlere sen küçüksün senin aldığın ürünlere enflasyon uygulamıyoruz demiyorsa enflasyon olgusu çocuklar için de gereksizdir deme lüksümüz yoktur.

Yukarıda da değinildiği gibi OECD’nin finansal bilgi testi kapsam ve konuları esas alınarak aşağıdaki konularda 8 tane temel finansal okuryazarlık çoktan seçmeli sorusu oluşturulmuştur. Önceden de belirtildiği gibi uluslararası standartlarla entegre bir ölçek geliştirilmesi adına ölçek kapsamı OECD kapsamı ile paralel tutulmuştur. Örneğin, OECD ölçeğinde bölme işlem becerisi ölçülürken bizim ölçeğimizde de bu sınıf seviyelerine uygun bölme işlem becerisi ölçülmüştür. Bu ölçek kapsamı şu temel becerileri kapsamaktadır: Faiz Bilgisi, Enflasyon Bilgisi, Gelir ve Paranın Alım Gücü Bilgisi, Temel Hesaplama Becerisi, Yatırım ve Risk Çeşitleme Bilgisi, Paranın Zaman Değeri Bilgisi.

Soru kapsamlarının belirlenmesinin ardından soru düzeyleri 4-8 sınıf düzeyi ve ilgili ders konuları dikkate alınarak madde yazımına geçilmiştir. Bu hususlar dikkate alınarak taslak 8 temel finansal okuryazarlık soru maddesi yazılmıştır.

Daha sonra hazırlanan taslak soru maddeleri ile ilgili uzman görüşlerine başvurulmuştur. Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümünden 3, İşletme-İktisat alanından 2, Ölçme Değerlendirme Alanından 1 uzman, dil ve anlatım bakımından 2 Türkçe

öğretmeni, düzey ve anlaşılabilirlik bakımından 1 sınıf öğretmeni ve matematiksel işlemler düzeyi bakımından 2 matematik öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. İlgili uzman görüşlerinden sonra, görüşler doğrultusunda gerekli görülen değişiklikler yapılmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapıldıktan sonra testin nihai uygulamasına geçmeden önce taslak testin madde-test istatistiklerini yapmak için Seydişehir’de bulunan 10 ortaokul ve ilkokulda eğitim gören (4-8. sınıf) 117 (N=117) kişilik bir örneklem üzerinde uygulanmıştır. Bu taslak testin uygulamasındaki amaç soruların madde güçlük, madde ayırt edicilik vb. gibi birtakım istatistiksel işlemlerle değerlendirilmesi ve kabul görmüş değerler çerçevesinde testte son halini vermektir.

Testin genel istatistiksel işlemleri ve madde analizleri Ohio Üniversitesi (ABD) tarafından geliştirilen madde analiz programı olan “TAP” ile yapılmıştır. Yapılan istatistik çalışmasının ön verileri aşağıdaki gibidir.

**Tablo 7 Finansal Okuryazarlık Bilgi Testi Genel Analiz Ön Sonuçları**

<b>N</b>	117
<b>Alınabilecek Maximum Puan</b>	8
<b>En Düşük Puan</b>	0
<b>En Yüksek Puan</b>	8
<b>Medyan</b>	5
<b>Ortalama</b>	4,761
<b>Standart Sapma</b>	1,999
<b>Varyans</b>	3,994
<b>Çarpıklık</b>	-0,369
<b>Basıklık</b>	0,752
<b>Testin Ortalama Güçlük İndeksi</b>	0,595
<b>Testin Ortalama Ayırtedicilik İndeksi</b>	0,549
<b>KR20 (Alpa) Katsayısı</b>	0,669
<b>KR21</b>	0,591
<b>Üst Grup Minimum Puan (N=86)</b>	6
<b>Alt Grup Maksimum Puan (N=67)</b>	3

**Tablo 8 Finansal Okuryazarlık Bilgi Testi Madde Analiz Ön Sonuçları**

Soru	Doğru Sayısı	Güçlük İndeksi	Ayrıtedicilik İndeksi	Üst Grupta Doğru	Alt Grupta Doğru
1	96	0,82	0,55	50 (1,00)	15 (0,45)
2	75	0,75	0,70	47 (0,94)	8 (0,24)
3	65	0,56	0,66	42 (0,84)	6 (0,18)
4*	32	0,27	0,08	16 (0,32)	8 (0,24)
5	102	0,87	0,36	50 (1,00)	21 (0,64)
6	78	0,67	0,89	49 (0,98)	3 (0,09)
7	55	0,47	0,61	38 (0,76)	5 (0,15)
8	54	0,46	0,68	40 (0,80)	4 (0,12)

\* $r < .20$

Finansal okuryazarlık bilgi testinin genel ön analiz sonuçları, testten muhtemel çıkarılacak maddelerden etkileneceği için burada değerlendirilmemiş nihai testin genel sonuçları aşağıda değerlendirilmiştir.

Akademik başarı testinde de değinildiği gibi madde analizlerinin baz kriteri: “Madde Güçlüğü” ve “Madde Ayırt Ediciliği”dir. Testimizin ön analiz sonuçlarındaki “Madde Ayırt Ediciliği” değerleri, yukarıda bahsedilen indeks değerleri çerçevesinde değerlendirildiğinde, ayırt edicilik indeksi “.20” altında 1 maddenin (4. madde) olduğu görülmüş ve bu madde testten çıkarılmıştır. Nihai sonuçlar aşağıdaki gibidir.

**Tablo 9 Finansal Okuryazarlık Bilgi Testi Genel Analiz Son Sonuçları**

N	117
Alınabilecek Maximum Puan	7
En Düşük Puan	0
En Yüksek Puan	7
Medyan	5
Ortalama	4,487
Standart Sapma	1,959
Varyans	3,840
Çarpıklık	-0,487
Basıklık	0,817
Testin Ortalama Güçlük İndeksi	0,641
Testin Ortalama Ayrıtedicilik İndeksi	0,637
KR20 (Alpa) Katsayısı	0,724
KR21	0,677
Üst Grup Minimum Puan (N=65)	6,00
Alt Grup Maksimum Puan (N=69)	3,00

**Tablo 10 Finansal Okuryazarlık Bilgi Testi Madde Analiz Son Sonuçları**

Soru	Doğru Sayısı	Güçlük İndeksi	Ayırıcılık İndeksi	Üst Grupta Doğru	Alt Grupta Doğru
1	96	0,82	0,51	47 (1,00)	17 (0,49)
2	75	0,64	0,71	44 (0,94)	8 (0,23)
3	65	0,56	0,70	41 (0,87)	6 (0,17)
4	102	0,87	0,37	47 (1,00)	22 (0,63)
5	78	0,67	0,86	46 (0,98)	4 (0,11)
6	55	0,47	0,59	36 (0,77)	6 (0,17)
7	54	0,46	0,71	40 (0,85)	5 (0,14)

Yukarıdaki son analiz sonuçlarını gösteren Tablo 9-10 incelendiğinde; 6 madde “.40” üzeri ayırt edicilik değeri ile “Çok İyi” ve kalan 1 madde ise “.30-.39” arası ayırt edicilik değeri ile “İyi” madde olarak nitelendirilebilir. Testin genel ayırt edicilik değeri ise “.637”dir ve bu değerde testin genel ayırt ediciliğinin “Çok İyi” olduğunun göstergesidir. Testin ortalama güçlük indeksi ise “.0641” olarak bulunmuş ve ortalama bir güçlük değerine sahiptir.

Testin genel verileri incelendiğinde ise; Kuder- Richardson Güvenirlik Katsayıları (KR-20 ve KR-21) ise şu şekildedir: KR-20: 0,724, KR-21: 0,677’dir. Bu değerler, referans aralıklarla kıyaslandığında testin güvenilirlik düzeyi “güvenilir”dir. Bu da testin güvenilir bir ölçüm yaptığının ve testin her bir maddesinin aynı değişkeni ölçtüğünün göstergesidir.

Ancak burada şunu da belirtmek gerekir ki; testin güvenilirlik düzeyi yeterli olsa da bu değer “.80” üzerine çıkması için soru sayısının artırılması gerekir. Analiz programı da “.80” değerinde bir KR-20 güvenilirliği elde etmek için, testin benzer kalitede toplam 11 (1,52 kat) madde içermesi gerekliliğini önermektedir. Bu değer “.90” üzerine çıkması için ise, testin benzer kalitede toplam 24 maddeden daha uzun olması gerektiğini önermektedir. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi soru kapsam ve sayısı OECD yetişkin ölçeği ile uyumludur ve bu testin yetişkin ölçekleri ile entegre edilebilmesi amacı taşıdığı için soru sayısı artırılmamıştır.

Testin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde ise önerilen değerler arasında olduğu görülmektedir ve normal bir dağılım sergilemektedir.

Kısacası “Temel Finansal Okuryazarlık Testi” hem madde bazında hem genel verileri bakımından çok iyi parametrelere sahip bir test olarak nitelenebilecek bir ölçme aracıdır.

### **3.3.4 Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği**

Araştırmacı tarafından, öncelikle 4-8. sınıf seviyesinde geliştirilmiş bir “Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği”nin olup olmadığı araştırılmış ancak böyle bir ölçeğin mevcut olmadığı görülmüştür. Bunun üzerine katılımcıların finansal okuryazarlık tutumlarına ve davranışlarına “Farklılaştırılmış Öğretim Etkinlikleri”nin ve mevcut içeriğin etkisini belirlemek için “Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği” geliştirme yolu seçilmiştir. Ölçeğin gerekli geçerlilik ve güvenirlik analizleri aşağıdaki adımlar izlenerek yapılmıştır.

#### **3.3.4.1 Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği Geçerlilik Çalışması**

Literatürde değişik sınıflamalar olmakla birlikte geçerlilik türlerinin 3 grupta toplandığı görülmektedir. Bunlar; kapsam geçerliliği, ölçüt geçerliliği ve yapı geçerliliğidir. Ölçek geçerliliklerinin incelenmesinde bu üç geçerlilik türü hakkında kanıtların toplanması gerekir. Ancak ölçme amaçlarına göre bu geçerlilik türlerinden bazıları daha ön plana çıkabilir. Örneğin, başarı testlerinde kapsam geçerliliği ön planda iken, tutumlarda yapı ve ölçüt geçerliliği ön plandadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018).

Kapsam geçerliliği ölçek maddelerinin ölçmek istenen konuları ne derecede temsil ettiğine ilişkin bir geçerliliktir. Yani iyi bir kapsam geçerliliğine sahip ölçek ölçülmek istenen tutum ve davranışlar kümesini iyi temsil etmelidir ve önceden bunlar iyi belirlenmelidir. Ancak yetenek, tutum ve güdü gibi soyut kavramların davranış içeriklerini ve sınırlarını açık bir şekilde belirlemek nispeten güçtür (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018).

Kapsam geçerliliğinin ilk ve en önemli aşamasından biri olan ölçeğin kavramsal boyutu ile sınırlarının çizilmesi ve alt boyutlarının belirlenmesi gerekir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Bu nedenle ölçek hazırlanma aşmasında literatürdeki ölçekler incelenmiş, geliştirilen ölçeklerin bir kısmı çok faktörlü (Gerek ve Kurt, 2011; Güvenç, 2016) vb., bir kısmı da tek faktörlü olarak geliştirilmiştir (OECD, 2018; Potrich, Vieira ve Mendes-Da-Silva, 2016).

Çok faktörlü ölçeklerde genellikle faktörlerin “tasarruf, harcama, finansal hedef, finansal planlama, para yönetimi” gibi başlıklar altında toplandığı görülmüştür. Bu faktörler ilk bakışta makul gibi gözükse de özünde hepsi para yönetimi altında toplanabilecek faktörlerdir. Örneğin; tasarruf eden bir birey aslında para yönetim becerilerine sahiptir. Aynı şekilde olumlu harcama tutumları olan bireylerde parasını yönetebilen bireylerdir ve bu örnekler daha da çoğaltılabilir. Kısacası farklı faktörler gibi görünse de tüm bu faktörler para yönetiminin bir parçasıdır, para yönetimi de aslında finansal okuryazarlığın özüdür ve farklı faktörlere ayırmak kanaatimizce gereksizdir.

Bu yanılmanın temelinde, hep söylediğimiz gibi, finansal okuryazarlık kavramının ve becerisinin tanımının net bir şekilde ortaya konmaması ve sınırlarının netleştirilememesi yatmaktadır. Bu nedenle finansal okuryazarlığın tanımlanmasında ve kapsamında da belirttiğimiz gibi finansal okuryazarlığın temelinde bireylerin gelirlerini yönetebilme becerisi yatar ve ölçek geliştirmede de esas aldığımız ve alınması gereken temel nokta kanaatimizce budur. Bu nedenle ölçek geliştirmede tek faktörlü yapının benimsendiği literatür esas alınmıştır. Bu faktörde para (gelir) yönetim becerisi olmuştur.

Madde yazımına ve madde havuzu oluşturulmasına geçmeden önce literatür taranmış ve ilgili literatürden faydalanılarak 5’li likert tipi 15 tutum, 17 davranış maddesi yazılmıştır. Likert tipi ölçekler derecelendirme ölçekleri sınıfına girer ve sosyal bilimlerde daha çok tutum gibi psikolojik özellikleri ölçmede, belirli bir konudaki görüşleri ölçmede, ortaya çıkarmada, davranışın gözlemlenme sıklığını belirlemede sıkça kullanılır. Derecelendirme ölçekleri bireyin tepkilerini, bireyin cevap seçenekleri üzerinden mantıksal bir düzen içerisinde göstermesini sağlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Ölçek “Kesinlikle Katılmıyorum-Kesinlikle Katılıyorum” arasında 5’li likert olacak şekilde düzenlenmiştir.

Daha sonraki aşamada hazırlanan taslak ölçekler için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan istenen, taslak ölçek formunda yer alan maddelerin uygunluğunun ve ölçülmek istenen davranış ya da tutumların denetlenmesidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Ölçek; sosyal bilgiler eğitimi bölümünden 3, işletme-iktisat alanından 2, ölçme değerlendirme alanından 1, dil ve anlatım bakımından 2 Türkçe öğretmeni, öğrenci seviyesine uygunluk ve anlaşılabilirlik bakımından 1 sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. İlgili uzmanların tamamı maddelerden çıkarılması gereken herhangi bir madde önermemiştir. Öneriler genel anlamda; ifadelerin, görsellerin

düzeltilmesi vb. yönde olmuştur. İlgili uzmanların görüşlerinin alınmasından sonra, görüşler doğrultusunda gerekli görülen değişiklikler yapılmıştır.

Geliştirilecek ölçekte sadece 4. sınıflar değil 4-8. sınıflar baz alınmış ve bu sınıf seviyeleri için bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bundaki amaç 4-8. sınıflar arası öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerindeki gelişimi belirleyebilmek ve gerekli tedbirlerin alınmasına olanak sağlamaktır.

Ölçeğin yapı geçerliliğinin analiz edilebilmesi için taslak ölçek 4 ile 8. sınıf düzeyinde eğitim gören toplamda 673 (N=673) öğrenciye uygulanmıştır. Örneklem iki farklı guruba ayrılmış ve açımlayıcı faktör analizleri (AFA) 319 katılımcı ile doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) ise 354 katılımcı ile yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konan yapının diğer bir örneklemden elde edilen verilerle uyumlu olup olmadığının yani farklı bir örnekleme de geçerli olup olmadığının test edilmesi olduğundan (Aktaran: Kartal ve Bardakçı, 2018) doğrulayıcı faktör analizinde farklı bir örneklemden elde edilen veriler kullanılmıştır.

Literatürde yeterli örneklem konusunda ise bir fikir birliği bulunmamaktadır. Ho (2006) bu konuda örneklem sayısının 100'ün altına düşmemesi gerektiğini ve madde sayısının en az 5 katı ve üzerinde olması gerektiğini ancak daha kabul edilebilir bir seviye içinde madde sayısının 10 katı olması gerektiğini işaret etmiştir. Field (2005) ise çeşitli kaynaklardan aktardığına göre; genel öneri örneklem 300'ün altındaysa 5-10 kat arası olmasıdır. Örneklemi 300'ün üzerine çıkan ölçeklerde madde sayısından ve oranından bağımsız bir şekilde kararlı sonuçlar elde edilir (Aktaran: Can, 2017). Bu değerlendirmeler ışığında, her iki ölçek örneklemimizin de 300'ün üzeri veya 5 ile 10 katı kriterlerini karşıladığı için kararlı bir ölçüm büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Taslak ölçekler, yukarıda belirtilen örneklem gurubuna uygulanmış ve toplanan verilerin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri SPSS 21 paket programında yapılmıştır.

Yapı geçerliliği ise ölçülmek istenen yapıyı doğru ölçebilme derecesidir. Yapı geçerliliği diğer geçerlilik türleri ile yakından ilgilidir hatta hepsini kapsadığı söylenebilir. İç tutarlılık ölçekte yer alan her bir maddenin ölçeğin tamamıyla aynı yönde hareket edip etmediğini gösterir ve ölçekle maddeler arası korelasyon incelenir. Madde-toplam korelasyon yüksek ise ölçek yüksek iç tutarlılığa sahiptir. İç tutarlılığın en yaygın

kabul edilen ölçütü ise Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) katsayısıdır ve güvenilirliğin ön koşulu kabul edilmektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018).

Taslak tutum ve davranış ölçme araçları 319 (N=319) katılımcıya uygulanmış ve toplanan veriler programa faktör analizleri yapılmak üzere SPSS 21 programına girilmiş, olumsuz maddeler “recode” seçeneğiyle diğer ifadelerle aynı doğrultuda olması için değiştirilmiştir.

Öncelikle veri setinin açımlayıcı faktör analizine (AFA) uygunluğunu denetlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Testi verilerine bakılmıştır.

**Tablo 11 Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği KMO ve Bartlett's Test Sonuçları**

		<i>Tutum Ölçeği</i>	<i>Davranış Ölçeği</i>
<i>Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy</i>		,847	,893
<i>Bartlett's Test of Sphericity</i>	Approx. Chi-Square	504,470	868,561
	df	15	28
	Sig.	,000	,000

Tabloda 11’de görüldüğü gibi Tutum Ölçeği için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı “,847”, davranış ölçeği için “,893”tür. Bu katsayı örneklem yeterliliğini gösterir (Can, 2017). Kritik KMO değerleri: 0,00-0,49 yetersiz; 0,50-0,59 zayıf; 0,60-0,69 orta; 0,70-0,79 iyi; 0,80-0,89 çok iyi; 0,90-1,00 mükemmel şeklindedir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Bu değerlerle kıyaslandığında veri seti “,847” ve “,893” Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayı değeri ile faktör analizine uygunluk noktasında “çok iyi” olarak nitelenebilir.

Veri setinin faktör analizine uygunluğunu normallik varsayımı temelinde test edilmesi olan (Kartal ve Bardakçı, 2018) Bartlett Testi sonuçları da tutum ölçeği için 504,470 ve davranış ölçeği için 868,561 değeri ile maddeler arasında yüksek korelasyonun varlığını ve verilerin çoklu normal dağılımdan geldiğini göstermektedir ( $p < 0,001$ ). Hem Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hem de Bartlett Testi veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

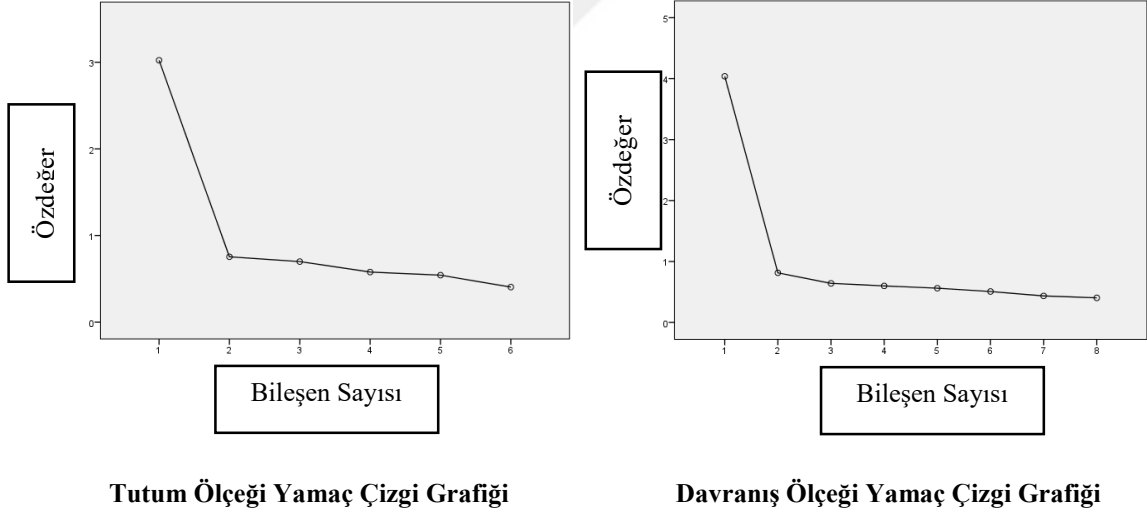
Öğrencilerin finansal okuryazarlığa karşı tutumlarını belirleyebilmek için az sayıda maddeyle en fazla özelliği ölçebilen bir araç hazırlamak için yaptığımız açımlayıcı faktör analizinde faktör sayısı yukarıdaki belirtilen nedenlerden dolayı 1 olarak

sınırlandırılmıştır bunda da “gelir (para) yönetimi” yani finansal okuryazarlığın temeli esas alınmıştır.

Tutum ölçeği faktör analizinde “,50” ve üstü faktör yük sayısı olacak şekilde yapılmış, mümkün olduğunca faktör yük sayısının fazla, madde sayısının az olması hedeflenmiştir. İlk analizde tek faktörlü yapıda “,50”nin altında kalan 8 madde testten denenerak çıkarılmış ve analiz 7 madde ile tekrar edilmiştir. Tekrar edildikten sonra da 1 madde “,50” yük değerinin altında kalmış ve çıkarılmıştır. Son analizde 6 maddeli tek faktörlü ölçek yapısına ulaşılmıştır.

Davranış ölçeği faktör analizinde de “,50” ve üstü faktör yük sayısı ve tutum ölçeği gibi tek faktör üzerine temellendirilmiştir. Faktör yükleri düşük olanlardan ve faktör altına yerleşmeyenlerden başlanarak denenerak eleme yapılmış ve 9 madde ölçekten çıkarılmıştır. Elenen maddelerden sonra analiz tekrarlanmış ve son analizde 8 maddeli tek faktörlü ölçek yapısına ulaşılmıştır. Nihai ölçeğin analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Şekil 2 Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği Yamaç Çizgi Grafiği (Scree Plot)**



Yukarıdaki yamaç çizgi grafiklerinde de görüldüğü gibi ölçek maddeleri tek faktör yapısı altında toplanmıştır. Analiz sonucunda tutum ve davranış ölçeğinin “Açıklanan Varyans Değerleri” aşağıdaki gibi oluşmuştur.

**Tablo 12 Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği Açıklanan Toplam Varyans Değerleri**

<b>Tutum Ölçeği Toplam Açıklanan Varyans</b>						
<b>Bileşen</b>	<b>Özdeğer</b>			<b>Yüklenen Faktörlerin Karelerinin Dağılımı</b>		
	<b>Toplam</b>	<b>Varyans (%)</b>	<b>Kümülatif (%)</b>	<b>Toplam</b>	<b>Varyans (%)</b>	<b>Kümülatif (%)</b>
<b>1</b>	3,023	50,379	50,379	3,023	50,379	50,379
<b>2</b>	,754	12,570	62,949			
<b>3</b>	,699	11,646	74,595			
<b>4</b>	,578	9,634	84,229			
<b>5</b>	,542	9,031	93,261			
<b>6</b>	,404	6,739	100,000			

<b>Davranış Ölçeği Toplam Açıklanan Varyans</b>						
<b>Bileşen</b>	<b>Özdeğer</b>			<b>Yüklenen Faktörlerin Karelerinin Dağılımı</b>		
	<b>Toplam</b>	<b>Varyans (%)</b>	<b>Kümülatif (%)</b>	<b>Toplam</b>	<b>Varyans (%)</b>	<b>Kümülatif (%)</b>
<b>1</b>	4,038	50,474	50,474	4,038	50,474	50,474
<b>2</b>	,814	10,174	60,648			
<b>3</b>	,641	8,015	68,663			
<b>4</b>	,599	7,492	76,154			
<b>5</b>	,562	7,023	83,177			
<b>6</b>	,507	6,341	89,518			
<b>7</b>	,435	5,439	94,958			
<b>8</b>	,403	5,042	100,000			

Tablo 12’deki tutum ölçeği verilerine göre 6 maddelik ve tek faktörlü yapı toplam varyansın % 50,379’unu; davranış ölçeği verilerine göre ise 8 maddelik ve tek faktörlü yapının toplam varyansın % 50,474 açıkladığı görülmektedir. Literatürde sosyal bilimler alanında geliştirilen ölçeklerde %40-%60 arası olması yeterli olarak görülmektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Ayrıca ölçeğin tek faktörlü olduğu göz önüne alındığında bu değer oldukça yeterlidir ve yapı geçerliliğinin önemli bir unsuru olarak görülebilir.

Aşağıda “Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği”ne ait temel bileşenler matrisi verilmiştir.

**Tablo 13 Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği Temel Bileşenler Matrisi**

Tutum Ölçeği			Davranış Ölçeği		
Madde Numarası	Faktör Ortak Varyansı	Faktör Yüğü	Madde Numarası	Faktör Ortak Varyansı	Faktör Yüğü
Madde_3	,488	,699	Madde_22	,514	,717
Madde_4	,435	,659	Madde_21	,525	,725
Madde_10	,644	,803	Madde_32	,574	,757
Madde_11	,555	,745	Madde_31	,485	,696
Madde_12	,520	,721	Madde_25	,511	,715
Madde_14	,381	,617	Madde_29	,457	,676
			Madde_30	,498	,705
			Madde_23	,474	,698

Yukarıdaki Tablo 13’de görüleceği üzere tutum ölçeği madde faktör yükleri ,617 ile ,803; davranış ölçeği “,676” ile “,757” arası değişmekte olup oldukça yüksek olduğu ve maddelerinde tek faktörlü ana yapıyla yüksek derecede ilişkili olduğu söylenebilir. Tutum ölçeğindeki en düşük değer olan “,617” ve davranış ölçeğindeki “,676” bile literatürde genel kabul gören “,45” (veya ,50) değerinin çok üzerindedir. Faktör yük sınıflandırmasına göre tutum ölçeğinde “,70” üzeri 3 madde “mükemmel”; “,617-,699” arası 3 madde de “çok iyi” yük değerine sahiptir. Davranış ölçeğinde ise, “,70” üzeri 5 madde “mükemmel”; “,676-,696” arası yük değerine sahip 3 madde “çok iyi” yük değerine sahiptir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Ölçekler tek faktörlü bir yapı da olduğu için döndürme işlemi uygulanmamıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ölçek geliştirme aşamalarında yapı geçerliliği analizlerinde sıkça kullanılan bir yöntemdir ve yapının geçerliliği için son derece önem arz eder (Kartal ve Bardakçı, 2018). Doğrulayıcı faktör analizi, daha önce açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen, keşfedilen yapının araştırmacının elindeki diğer veri setiyle uygunluğunu denetlemek için yapılır. Yani açımlayıcı faktör analizi ile önceden belirlenen faktör değişken ilişkileri bir hipotez ile test edilir (Aktaran: Kartal ve Bardakçı, 2018).

Açımlayıcı faktör analizi ile belirlediğimiz faktör-değişken ilişkilerini denetlemek ve doğrulamak için tutum ve davranış ölçeklerinin yapısı 354 (N=354) kişiden elde edilen farklı bir veri setiyle AMOS 24 programı kullanılarak analiz edilmiş ve elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 14 Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği DFA Sonuçları**

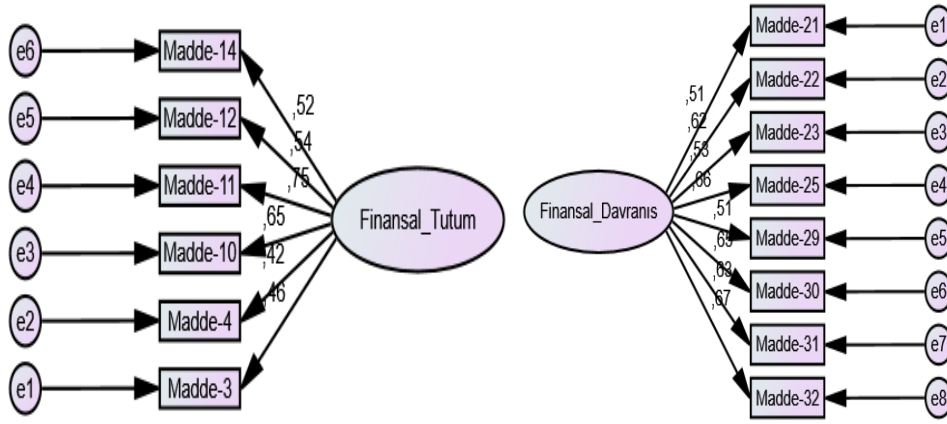
İndeksler	Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği DFA İndeks Değeri	Uyum İndeks Kritik Değerleri		Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği DFA İndeks Değeri
		Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum Sınırı	
$\chi^2/sd$	1,482	$\leq 5$	$\leq 3$	1,984
NFI	,964	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$	,944
TLI	,980	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$	,960
IFI	,988	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$	,971
CFI	,988	$\geq 0,95$	$\geq 0,97$	,971
RMSEA	,037	$\leq 0,08$	$\leq 0,05$	,053
GFI	,987	$\geq 0,85$	$\geq 0,90$	,973
AGFI	,970	$\geq 0,85$	$\geq 0,90$	,951

Açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya koyduğumuz yapının, farklı örneklerde de geçerli olup olmadığını test etmek ya da doğrulamak amacıyla yaptığımız tutum ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indeks değerleri; CMIN/DF=1,482; NFI=,964; TLI=,980; IFI=,988; CFI=,988; RMSEA=,037; GFI=,987; AGFI=,970 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ile referans aralıkları kıyaslandığında tüm değerlerin “mükemmel uyum” kriterlerinde olduğu görülmektedir.

Aynı şekilde davranış ölçeği uyum indeks değerleri; CMIN/DF=1,984; NFI=,944; TLI=,960; IFI=,971; CFI=,971; RMSEA=,053; GFI=,973; AGFI=,951 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ile referans aralıkları kıyaslandığında; NFI=,944 ve RMSEA=,053 değerleri ile “kabul edilebilir” referans aralıklarında, diğer indeks değerleri ise “mükemmel uyum” seviyesinde yer almıştır.

Aşağıda tutum ve davranış ölçeklerine ait path diyagram verilmiştir.

Şekil 3 Tutum ve Davranış Ölçeği Path



Yukarıdaki Şekil 3’te de görüldüğü gibi tutum ölçeğinde faktör yükleri 0,42 ile 0,75; davranış ölçeğinde ise 0,51 ile 0,67 aralığında değişmektedir ve bu değerlerde faktör yükleri için yeterlidir. Aşağıda “Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği”ne ait standart regresyon katsayılarını gösteren tablo sunulmuştur;

Tablo 15 Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği Regresyon Katsayıları

	Regresyon Değerleri				Standartlaştırılmış
	Tahmin	S.E.	C.R.	P	Regresyon Değerleri
T3 ← Finansal Tutum	1,000				,459
T4 ← Finansal Tutum	1,179	,211	5,583	***	,423
T10 ← Finansal Tutum	1,257	,180	6,968	***	,647
T11 ← Finansal Tutum	1,681	,232	7,248	***	,748
T12 ← Finansal Tutum	1,112	,173	6,437	***	,542
T14 ← Finansal Tutum	1,225	,194	6,319	***	,523

Doğrulayıcı faktör analiz sonuçlarının yorumlanmasında faktör yüklenimi olarak standartlaştırılmış regresyon katsayıları kullanılır ve faktör yüklerinin anlamlılığı ise normal regresyon katsayılarının anlamlılık sınavasıyla incelenir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Tablodan da görüldüğü üzere tutum ölçeğinin tüm maddeleri istatistiksel olarak anlamlıdır. Yani regresyon katsayılarının  $p < 0,05$ ’den küçük yani anlamlı olduğunu göstermektedir. Aşağıda “Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği”ne ait standart regresyon katsayılarını gösteren tablo sunulmuştur;

**Tablo 16 Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği Regresyon Katsayıları**

	Regresyon Değerleri				Standartlaştırılmış
	Tahmin	S.E.	C.R.	P	Regresyon Değerleri
D21←Finansal Davranış	1,000				,512
D22←Finansal Davranış	1,360	,171	7,933	***	,618
D23←Finansal Davranış	1,086	,149	7,273	***	,534
D25←Finansal Davranış	1,405	,172	8,182	***	,655
D29←Finansal Davranış	,907	,129	7,022	***	,506
D30←Finansal Davranış	1,245	,153	8,136	***	,648
D31←Finansal Davranış	1,452	,181	8,046	***	,635
D32←Finansal Davranış	1,524	,184	8,276	***	,670

Tablo 16’da da görüldüğü üzere tutum ölçeği gibi davranış ölçeğinin tüm maddeleri istatistiksel olarak anlamlıdır. Yani regresyon katsayıları  $p < 0,05$ ’ten küçüktür.

Tüm bu bulgulardan hareketle, faktör analizi ile ortaya koyduğumuz “Finansal Okuryazarlık Tutum” ve “Finansal Okuryazarlık Davranış” ölçeklerinin farklı bir örneklemden elde ettiğimiz verilerin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarıyla tutarlı ve uyumlu olduğu görülmüştür. Bu da ölçeklerin geçerliliğini destekleyen bir bulgudur.

### 3.3.4.2 Finansal Okuryazarlık Ölçeği Güvenirlik Çalışmaları

Ölçme aracında güvenilirlik en temel anlamıyla ölçme sonuçlarının kararlılığı veya hatalardan arınık olma derecesi olarak adlandırılabilir. Hata oranı azaldıkça güvenilirlikte buna paralel artacaktır (Seçer, 2017). Güvenirliği kestirmenin çeşitli yolları vardır. Bunlar uygulamadaki biçimlerine göre iki yol ile yapılır. Bunlardan ilki iki uygulamaya dayalı yapılanlar; test-tekrar test, eşdeğer (paralel) test yöntemleridir. Tek uygulamaya dayalı olanlar ise; testi yarılama, Kuder Richardson (KR-20- KR-21) güvenilirlik katsayıları hesaplama ve Cronbach Alpha’s ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı hesaplama yöntemleridir (Can, 2017). Test maddelerine verilecek yanıtlarının doğru/yanlış ya da evet/hayır vb. 2 seçenekli olması durumunda Cronbach Alpha’s ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı kullanılır. Yani başarı testleri için KR-20 kullanılırken, likert tipi ölçekler için Cronbach Alpha’s ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı kullanılır. Başarı testi madde güçlükleri önemli ölçüde farklılık

göstermiyorsa KR-20 yerine KR-21 kullanılabilir ve güvenilirliğin alabileceği en küçük değeri verir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018).

Kişilik testlerinde olduğu gibi seçenekler üç ve daha fazla olması durumunda Cronbach Alpha's ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı hesaplanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Yani ölçek geliştirme çalışmalarında iç tutarlığın belirlenmesinde sıklıkla başvurulan yöntem Cronbach Alpha's ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısıdır. Bu katsayı maddelerin birbirleri ile uyumlarına dayanmaktadır ve bu uyumu ortaya çıkarmayı amaçlar. Ölçeklerin güvenilirliği, birden fazla uygulamaya gerek kalmadan, tek ölçüm ile ölçeğin kendi içerisinde ne kadar tutarlı olduğunu gösteren “Cronbach's Alpha” güvenilirlik katsayısı (Can, 2017) hesaplaması yoluyla yapılmıştır.

**Tablo 17 Finansal Okuryazarlık Güvenirlik İstatistik Sonuçları**

<b>Analiz Özeti</b>			
		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Durum</b>	Geçerli	319	100,0
	Geçersiz	0	0
	Toplam	319	100

<b>Güvenirlik İstatistikleri</b>			
<b>Tutum Ölçeği</b>		<b>Davranış Ölçeği</b>	
<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>Madde Sayısı</i>	<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>Madde Sayısı</i>
,796	6	,859	8

Güvenirlik katsayısı +1 ile -1 arası değer alabilen bir değerdir. Ancak çoğunlukla 0 ile +1 arası değer alır ve +1'e yaklaştıkça güvenilirlik o oranda artar (Can, 2017). Tablo 18'de görüldüğü gibi “Tutum Ölçeği” Cronbach's Alpha katsayısı ,796; “Davranış Ölçeği” Cronbach's Alpha katsayısı ise ,859 hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı kritik değerleri şu şekildedir;

$0,00 \leq \alpha < 0,40$  aralığında ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$  aralığında ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$  aralığında ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0,80 \leq \alpha < 1,00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir. (Aktaran: Tavşancıl, 2018)

Tutum ölçeğinin hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı “,796” yukarıdaki kritik değerlerle kıyaslandığında “oldukça güvenilir” değerleri arasında, hatta “yüksek güvenilirlik” sınırında yer almaktadır. Davranış ölçeği ise “,859” cronbach's alpha katsayısı ile kritik değerlere göre “yüksek güvenilirlik” seviyesinde yer almaktadır.

Literatürde iç tutarlılık, güvenilirliği belirlemede önemli bir göstergedir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Ölçekteki maddelerin iç tutarlılığını belirlemek için madde analizleri yapılmış ve aşağıda bu değerler verilmiştir.

**Tablo 18 Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği Madde Analiz Sonuçları**

TUTUM ÖLÇEĞİ				DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ			
Mad. No	Madde-Toplam Kor. <sup>1</sup>	t (Alt %27-Üst %27) <sup>2</sup>	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha Katsayısı	Mad. No	Madde-Toplam Kor. <sup>1</sup>	t (Alt %27-Üst %27) <sup>2</sup>	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha Katsayısı
M-3	,539	9,99***	,767	M-22	,616	6,684***	,840
M-4	,504	14,13***	,779	M-21	,621	7,153***	,840
M-10	,662	10,42***	,741	M-25	,659	6,205***	,835
M-11	,586	9,63***	,756	M-31	,593	5,772***	,844
M-12	,573	11,66***	,759	M-32	,610	4,675***	,841
M-14	,463	12,76***	,785	M-29	,562	7,524***	,847
				M-30	,597	6,487***	,843
				M-23	,578	5,939***	,845
İki yarı test korelasyonu (Spearman Brown) : ,822				İki yarı test korelasyonu (Spearman Brown) : ,826			
<sup>1</sup> N : 319 <sup>2</sup> n <sub>1</sub> = n <sub>2</sub> = 88 ***p<.001				<sup>1</sup> N : 319 <sup>2</sup> n <sub>1</sub> = n <sub>2</sub> = 88 ***p<.001			
Madde Sayısı : 6				Madde Sayısı : 8			
Ortalama : 24,2069				Ortalama : 30,97			
Varyans : 23,183				Varyans : 44,21			
Alpha : ,796				Alpha : ,859			

Literatüre göre; madde-toplam korelasyon değerleri “,20”den az olan maddeler ölçekten mutlaka çıkarılmalı; “,20-30” arası değere sahip maddeler ise zorunluluk arz ediyorsa ölçeğe dahil edilmelidir. “,30” ve daha yüksek değere sahip maddeler ise ölçeğin bütünüyle aynı doğrultuda ve amaçta çalıştığının göstergesidir ölçekte kalmalıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Yukarıda verilen tablodaki madde-toplam korelasyonları incelendiğinde, tutum ölçeğinin madde-toplam korelasyon katsayılarının

,463 ile ,662 arasında değiştiği görülmekte; davranış lçeğinin ise 562 ile ,659 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca t değerlerinin de her iki ölçekte de anlamlı ( $p<.001$ ) olduğu görülmektedir. Tutum leğinin iki yarı test korelasyonu (Spearman Brown) “,822”, davranış leğinin “,826” olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre; iki ölçeğinde madde-toplam korelasyon katsayılarının, ölçek maddelerinin ölçek bütünüyle ilişkisinin iyi olduğunu ve aynı yönde hareket ettiklerinin göstergesi olarak yorumlanabilir. Sonuçlar, lek maddelerinin geçerliliklerinin yksekliliğine işaret etmekte olup, ayırt ediciliklerinin yksekliliğini, aynı tutum ve davranışı ölçmeye yönelik olduklarını göstermesi bakımından da önemlidir.

### **3.4 Verilerin Toplanması**

Bu bölümünde, elde edilen verilerin toplanma sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırmanın verileri 2020-2021 eğitim ğretim yılında Seydişehir’de bulunan bir devlet ilkokulunda 4-D ve 4-B şubelerinden 2021 Mart-Mayıs döneminde toplanmıştır.

Uygulama ncesi Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve ğrenci velilerinden gerekli izinler alınmıştır. Okul idaresi ve sınıf öğretmenleri ile de yapılan görüşmelerle uygulama için izin istenmiştir.

Normal şartlarda uygulama ve veri toplama 2019-2020 eğitim-ğretim yılında yapılacakken Covid-19 salgını sebebiyle, uygulama başladıktan 2 hafta sonra yüz yüze eğitim-ğretim faaliyetleri durdurulmuş uzaktan eğitime geçilmiş, uygulama yarıda kalmış ve bir yıl sonraya ertelenmiştir.

2020-2021 eğitim ğretim yılında uygulama öncesi eğitim faaliyetleri uzaktan yürütülmekteydi. Uygulama dönemi geldiğinde ise eğitimde sınıflar iki grup olacak şekilde ikişer gün eğitim faaliyetlerine yüz yüze devam edilmesine geçilmiştir. Salgın tedbirlerinin sıkı bir biçimde devam etmesi sebebiyle deney ve kontrol gruplarını sınıfları karıştırarak oluşturmak yerine, sınıflardan elde edilen verilerin birbirine yakın olması ve aralarında anlamlı fark bulunmaması sebebiyle karıştırılmamıştır. Sınıfların eğitim faaliyetlerinin sekteye uğramasını engellemek, Covid-19 tedbirlerinin uygulamasında risk oluşturmamak, muhtemel bir kapanmaya karşı hızlı bir biçimde uygulamanın yapılmasını sağlamak vb. amaçlarla sınıfların karıştırılması yerine bu yol seçilmiştir.

Bir yıl önce yarım kalan uygulama döneminde yapılan etkinlikler, geliştirilen içerikler önceki uygulamadan edinilen tecrübeler ve aksayan yönler daha da geliştirilmiş 2. yıl uygulanmıştır. Ancak bazı etkinlikler salgın nedeniyle çıkarılmış ya da revize edilmiştir. Ders saatleri salgın sebebiyle 30 dakikaya düşürülmüştür. Bu nedenle uygulama etkinlikleri, uygulama süreleri açısından tekrar gözden geçirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ders içerikleri ve farklılaştırılmış öğretim yöntemi deney grubuna 12 ders saati uygulanmıştır. Kontrol grubu ise geleneksel öğretim yöntemleri ile eğitimlerine devam etmiş öntest ve sontestler uygulanmıştır. Uygulama süreci ve aşamalarının ayrıntıları Tablo 19’da verilmiştir.

**Tablo 19 Araştırmada İzlenen Veri Toplama Süreci**

Aşama/Süre	Uygulama	Grup	FÖY Tekniği	Etkinlik	Veri Toplama Aracı	Açıklama
1. Aşama	Öntestler	D.G K.G	-	-	BT- ABT, SBTÖ, FOBÖ, FOTÖ, FODÖ	Bu aşamada çalışmaya katılacak deney ve kontrol gruplarının çalışma öncesi beceri temelli akademik başarı, sosyal bilgiler dersine karşı tutumları ve finansal okuryazarlık düzeyleri (bilgi-tutum ve davranış) hakkında veriler toplanmıştır.
2. Aşama	Öntest Analizleri	D.G K.G	-	-	BT- ABT, SBTÖ, FOBÖ, FOTÖ, FODÖ	Bu aşamada çalışmaya katılacak deney ve kontrol gruplarının çalışma öncesi beceri temelli akademik başarı, sosyal bilgiler dersine karşı tutumları ve finansal okuryazarlık düzeyleri (bilgi-tutum ve davranış) hakkında toplanan veriler analiz edilmiştir.
3. Aşama	Grupların oluşturulması	D.G K.G	-	-	-	Bu aşamada çalışmaya katılacak deney ve kontrol gruplarının öntestlerden aldıkları puanlar esas alınarak deney-kontrol grupları oluşturulmuştur. Gruplara süreçle ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Bunun yanısıra deney grubunda yer alan öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeylerine göre de 3 grup oluşturulmuştur.

4. Aşama /3 sa.	Deney	D.G	İstasyon, Merkezler, Katmanlı Öğretim	<p>Kavram Avı, Kavram Eşleştirme, Kavram Bulmaca, Gelir mi? Gider mi?, İhtiyaç mı? İstek mi? Ağaç Yap-Boz (1), İhtiyaç-İstek Ağaç Yap-Boz (2), Skeç-1, Skeç-2, Skeç-3</p> <p>-</p> <p>Bu aşamada, SB.4.5.1 kazanımı doğrultusunda 3 düzey şeklinde hazırlanan etkinlikler katmanlı öğretim, istasyon ve merkez teknikleri kullanarak sunulmuştur. Öğrenciler tarafından canlandırılan skeçler sonunda skeçlerde geçen durumlarla ilgili değerlendirme ve tartışmalar yapılmıştır. Süreç esnasında araştırmacı tarafından gerekli öğrencilere sürekli destek verilmiş değerlendirmeler yapılmıştır.</p>
5. Aşama/3 sa.	Deney	D.G	Katmanlı Öğretim	<p>Ekonomik Faaliyet Eşleştirme, Meslek- Ekonomik Bulmaca, Meslek- Ekonomik Faaliyet Eşleştirme, Meslek- Ekonomik Faaliyet Eşleştirme Ahşap Yap-Boz, Hikâyelerle Ekonomik Faaliyetler, Ekonomik Faaliyetler ve Bireyler,</p> <p>-</p> <p>Bu aşamada, SB.4.5.2 kazanımı doğrultusunda hazırlanan etkinlikler basitten zora doğru 3 düzeyde hazırlanmış kısa bir girişten sonra FÖY tekniklerinden katmalı öğretim tekniği eşliğinde sunulmuştur. Uygulama sürecinde araştırmacı tarafından gerekli öğrencilere sürekli destek verilmiş süreç esnasında ve sonunda değerlendirmeler yapılmıştır.</p>

6. Aşama/3 sa.	Deney	D.G	İstasyon, Merkezler, Katmanlı Öğretim	Kavram Bulmaca, Ürün Etiketleri Etkinliği, Etiket-Anlam Etkinliği, Tangram Oyunu, Alışveriş Simülasyonu Bilinçli Tüketici Etkinliği, Bilinçli Tüketici Etkinliği-2 Puzzle, Skeç-4,	-	Bu aşamada, SB.4.5.3 kazanımı doğrultusunda hazırlanan birinci bölüm etkinlikler basitten zora doğru 3 düzeyde hazırlanmış kısa bir girişten sonra FÖY tekniklerinden katmalı öğretim tekniği eşliğinde sunulmuştur. İkinci bölümde öğrenciler tarafından bir alışveriş skeci canlandırılmış ve gruplar tarafından ilgili skeç değerlendirilmiş ve tartışılmıştır. Değerlendirmeler sonucunda ilgili skeçle ilgili yapılan yanlış ve doğruya ulaşılmaya çalışılmıştır. Üçüncü aşama oluşturulan market ortamında 11 adet merkez oluşturularak alışverişte dikkat edilmesi gereken kurallara uyarak her merkezden 1 ürün alması istenerek öğrenilenlerin uygulanması sağlanmıştır. Süreç sonucunda da yapılan doğru ve yanlışlar değerlendirilmiştir.
7. Aşama/3 sa.	Deney	D.G	Merkezler, Katmanlı Öğretim, Karmaşık Öğretim	Bütçe Oluşturuyorum, Bütçe Oluşturuyorum- 2, Grafiklerle Bütçe Analizi, Grafiklerle Doğru Bütçe Etkinliği Bütçemi Yapıyorum Oyunu (Bütçe Yönetim Simülasyonu),	-	Bu aşamada, SB.4.5.4 kazanımı doğrultusunda hazırlanan birinci bölüm etkinlikler basitten zora doğru 3 düzeyde hazırlanmış kısa bir girişten sonra FÖY tekniklerinden katmalı öğretim tekniği eşliğinde sunulmuştur. Daha sonraki aşamada “Bütçemi Yapıyorum” etkinliği ile 2 aylık bir bütçe yönetim oyunu ile öğrenilen bilgilerin uygulanması sağlanmış ve karmaşık öğretim tekniğiyle sunulmuştur. Oyunda hemen hemen tüm finansal okuryazarlık becerileri (ihtiyaç-istek, tasarruf, harcama, planlama, yatırım vb.) uygulaması sağlanmıştır. Bütçe yönetim aşamalarında öğrenci düzeylerine uygun şekilde eşleştirmeler yapılmıştır. Uygulama sonunda, para yönetiminde başarılı olan veya olamayan gruplar nerelerde hatalar ya da doğrular yaptıklarını tartışmış ve sonuçlarını paylaşmışlardır.

8. Aşama/3 sa.	Deney	D.G	İstasyon, Katmanlı Öğretim,	İsraf Etmeyelim Etkinliği, İstasyon Çalışması; Şiir, Kompozisyon, Resim, Afiş,	-	Bu aşamada, SB.4.5.5 kazanımı doğrultusunda hazırlanan birinci bölüm etkinlikler basitten zora doğru 3 düzeyde hazırlanmış kısa bir girişten sonra FÖY tekniklerinden katmalı öğretim tekniği eşliğinde sunulmuştur. İkinci aşamada ise istasyon tekniği ile 4 merkez oluşturulmuş ve istasyonlarda öğrenciler kendi hızlarıyla, bireysel ya da grup olarak çalışmalar yapmışlardır. Süreç sonunda her istasyona atanan başkanlar yaptıkları çalışmalarını sunmuşlardır. Bu çalışmalardan hareketle ulaşılan sonuçlar tartışılmış ve değerlendirmeler yapılmıştır.
9. Aşama	Sontestler	D.G K.G	-	-	BT- ABT, SBTÖ, FOBÖ, FOTÖ, FODÖ	Bu aşamada çalışmaya katılan deney ve kontrol gruplarının çalışma sonrası beceri temelli akademik başarı, sosyal bilgiler dersine karşı tutumları ve finansal okuryazarlık düzeyleri (bilgi-tutum ve davranış) hakkında nicel veriler toplanmıştır.
10. Aşama	Görüşme	D.G	-	-	Yarı Yap. Görüşme Formu	Bu aşamada farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı esas alınarak işlenen “üretim.dağıtım ve tüketim” öğrenme alanı ile ilgili çalışmaya katılan deney grubunun çalışma öncesi ve sonrasındaki duygu ve düşüncelerindeki değişimler üzerine görüşmeler yapılmış nitel veriler toplanmıştır.
11. Aşama	Nicel ve Nitel Verilerin Analizleri	D.G K.G	-	-	BT- ABT, SBTÖ, FOBÖ, FOTÖ, FODÖ	Bu aşamada, toplanan nitel ve nicel veriler ayrı ayrı analiz edilerek sonuçlar kıyaslanmıştır.

Araştırmanın nicel aşamasında öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmış ve bu modelde seçkisiz olmayan amaçsal seçim ile oluşturulan iki grup mevcuttur ve her iki grupta da deney öncesi, deney sonrası ölçmeler yapılır. Örneklem ön test sonuçlarına göre iki guruba eşit seviyede ayrılmıştır. Uygulama aşamasına geçmeden önce öğretmenleri ile öğrenciler hakkında görüşülmüş gerekli bilgiler alınmış ve öğrencilerle tanışılmıştır. Tanışma esnasında öğrencilere uygulama ve konu ile ilgili gerekli bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda deneysel uygulama yapılmış, nitel boyutunda ise uygulama dâhilinde farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin derse ve finansal okuryazarlığa etkileri ile ilgili görüşler ve düşünceler saptanmıştır.

Deney grubu öğrencileri ön test puanlarından aldıkları puanlara göre farklılaştırma düzeyi konu öncesi “hazırbulunuşluk” seviyelerine göre en az 3, konunun özelliğine ve uygulanan farklılaştırma stratejisine göre de daha fazla olabilecektir. Literatüründe önerdiği (Levy, 2008; Pierce ve Adams, 2004) gibi farklılaştırmada hazırbulunuşluk, ilgi veya öğrenme stilinden biri (araştırmamızda hazırbulunuşluk) baz alınarak yapılmış, etkinlikler mümkün olan en üst seviyede ilgi ve öğrenme stillerine göre çeşitlendirilmiştir. Bu yöntem “farklılaştırma” yaklaşımının uygulanabilirliğini artırmıştır. Süreçte farklılaştırma yaklaşımlarından ise; katlı öğretim (katmanlama), istasyon, merkezler ve karmaşık yöntem teknikleri kullanılmıştır.

İçeriği değiştirme yetkimiz olmadığından içerik hem deney hem kontrol gruplarında sabit kalırken süreç ve ürün farklılaştırılmıştır. Bunu yaparken de öğrenme ortamı da konu ve etkinliklerin özelliklerine göre farklılaştırılmıştır. Süreçte her ne kadar hazırbulunuşluğa göre farklılaştırma yapılsa da öğrencilerin diğer seviye ya da grup etkinliklerine katılımı engellenmemiş, gruplarda, merkezlerde ya da istasyonlarda geçirdiği süre kısıtlanmamış ve öğrencinin kendi ilgi ve isteğine göre kendi öğrenme hızında çalışması sağlanmıştır. Süreçte işleyiş sürekli değerlendirilmiş ve gerekli destek araştırmacı tarafından sağlanmıştır ve uygulama sonrası genel bir değerlendirme ile de süreç sonlandırılmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri uygulanan deney grubunun yanı sıra kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmış “farklılaştırma yönteminin” etkisi iki gruptan elde edilen veriler kıyaslanarak ortaya konmuştur.

Uygulamada iki farklı nicel veri ve ilgili alt verileri toplanmıştır. Birinci tür nicel veride “farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri”nin “üretim, dağıtım ve tüketim” adlı öğrenme alanının öğretiminde beceri temelli akademik başarıya ve derse karşı tutuma etkisini incelemek amaçlanmıştır; ikinci tür nicel veri incelemesinde ise bu ünitenin öğretiminin “finansal okuryazarlık” seviyesine (bilgi, tutum ve davranış boyutunda) etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Uygulamadan önce ve sonra yapılacak beceri temelli akademik başarı testi, sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği; finansal okuryazarlık temel bilgi testi, tutum ölçeği ve davranış ölçekleri analiz sonuçları çeşitli açılardan incelenerek yorumlanmıştır. Farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri ile işlenen derslerin, öğrencilerin bilgi, tutum vb. etkisinin anlamlı bir düzeyde olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca nitel verilerin de, nicel verilerle aynı doğrultu olup olmadığı kıyaslanmış ve yorumlanmıştır.

Nitel verilerin toplanması ise yüz yüze eğitimin kısıtlı devam etmesi ve eğitim dışında veri toplama süresinin olmaması gibi sebeplerle çevrimiçi toplantı araçlarıyla yapılmış ve kayıt edilmiştir. Görüşmeler öncesi gerekli bilgilendirme sınıf grubu üzerinden yapılmıştır. Her iki tür veri de gönüllülük esas alınmıştır.

### **3.5 Verilerin Analizi**

Bu bölümde, araştırma verilerinin analiz süreçleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Verin analiz süreçleri “Nicel Veri Analizi” ve “Nitel Veri Analizi” başlıkları altında aşağıda sunulmuştur.

#### **3.5.1 Nicel Verilerin Analizi**

Toplanan nicel veriler SPSS 21 paket programına aktarılmış ve bu program aracılığıyla gerekli analizleri yapılmıştır. Yapılacak analizlerde parametrik testlerin yapılabilmesi için verilerin dağılımı belirli koşulları sağlamalıdır. Bu parametrik test sonuçlarının sağlıklı sonuçlar vermesi için önemlidir. Parametrik testlerin uygulanabilmesi için: veriler en az aralık ölçeğinde olmalı; veriler normal dağılımalı; birden fazla gruplarda varyanslar eşit olmalıdır. Normallik dağılımı test etmenin birçok yolu mevcuttur. Bunlardan bazıları şunlardır; merkezi eğilim ölçüleri ile normallik kontrolü, dağılımın çarpıklık basıklık değerleri ile yapılan kontrol, veri seti yapısının incelenmesi (explore) ile yapılan normallik kontrolü, normallik testleri ile yapılan normallik kontrolü, dağılım grafikleri ile yapılan normallik kontrolü vb. (Can, 2017). Analizlere geçmeden önce uygulanacak analizlerin ön şartları sağlanıp-sağlanmadığını belirlemek için; merkezi eğilim ölçümleri ve çarpıklık-basıklık değerleri ile normallik testleri yapılmıştır. Bunların yanısıra normallik grafikleri ile de yapılan normallik kontrolleri doğrulanmıştır. Parametrik testlerin uygulanabilmesi için gerekli şartlar bir diğer şart olan “varyans eşitliği” de değerleri de kontrol edilmiş aşağıdaki tabloda birden fazla olan gruplardaki ölçümlerdeki değerleri verilmiştir.

**Tablo 20 Ölçek Normallik Değerleri ve Kullanılan Analiz Türleri**

Ölçek	Uygulanan Test-Grup	Merkezi Eğilim Ölçümleri		Basıklık-Çarpıklık Değerleri		Varyans Eşitliği (Levene)		Normallik Sonucu	Kullanılan Veri Analiz Metodu
		<i>X</i>	<i>Ort.</i>	<i>Bas.</i>	<i>Çarp.</i>	<i>F</i>	<i>P</i>		
FOBÖ	Deney Öntest	0,53	0,57	-134	-765	0,239	0,627	✓	İlişkisiz Örneklem T-Testi
	Kontrol Öntest	0,52	0,57	-168	-1,027			✓	
	Deney Ön-Son	0,06	,00	-274	0,832	✓	İlişkili Örneklem T-Testi		
	Kontrol Ön-Son	-0,08	-0,14	561	2,376	✓	İlişkili Örneklem T-Testi		
FOBÖ	Deney Sontest	0,60	0,57	-1,285	0,409	,048	0,826	✓	Fark Puan Dizileri İçin İlişkisiz Örneklem T-Testi
	Kontrol Sontest	0,43	0,35	0,287	-1,118			✓	
FOTÖ	Deney Öntest	3,54	3,66	-835	1,514	0,784	0,379	✓	İlişkisiz Örneklem T-Testi
	Kontrol Öntest	3,84	4,16	-733	-293			✓	
	Deney Ön-Son	0,5	0,5	0,201	1,784	✓	İlişkili Örneklem T-Testi		
	Kontrol Ön-Son	-0,19	0,16	-0,935	-0,122	✓	İlişkili Örneklem T-Testi		
FOTÖ	Deney Sontest	4,04	4	-864	944	1,428	,237	✓	Fark Puan Dizileri İçin İlişkisiz Örneklem T-Testi
	Kontrol Sontest	3,65	3,91	-594	-687			✓	
FODÖ	Deney Öntest	28,1	29	-0,694	0,463	0,018	0,895	✓	İlişkisiz Örneklem T-Testi
	Kontrol Öntest	30,3	30,31	-0,493	-868			✓	
	Deney Ön-Son	3,63	2	0,656	-0,107	✓	İlişkili Örneklem T-Testi		
	Kontrol Ön-Son	-0,12	0,125	-712	0,404	✓	İlişkili Örneklem T-Testi		
FODÖ	Deney Sontest	4,07	4,25	-0,694	0,231	,622	,433	✓	Fark Puan Dizileri İçin İlişkisiz Örneklem T-Testi
	Kontrol Sontest	3,71	3,93	-923	-0,139			✓	
SBT	Deney Öntest	3,46	3,5	-1,044	1,52			✗	Mann-Whitney U
	Kontrol Öntest	3,63	3,79	-1,769	2,601			✗	
	Deney Ön-Son	0,27	0,16	1,388	3,348	✗	Wilcoxon İşaretili Sıralar		
	Kontrol Ön-Son	-0,05	0,04	-1,806	4,331	✗	Wilcoxon İşaretili Sıralar		
SBT	Deney Sontest	3,74	3,91	-1,884	4,024			✗	Fark Puan Dizileri Karşılaştırılması Mann-Whitney U
	Kontrol Sontest	3,58	3,91	-2,172	5,149			✗	
BT-ABT	Deney Öntest	0,59	0,63	-0,379	-0,507	0,193	0,662	✓	İlişkisiz Örneklem T-Testi
	Kontrol Öntest	0,55	0,53	-0,87	-1,225			✓	
	Deney Ön-Son	0,18	0,16	0,898	1,117	✓	İlişkili Örneklem T-Testi		
	Kontrol Ön-Son	-0,00	,00	-0,397	345	✓	İlişkili Örneklem T-Testi		
BT-ABT	Deney Sontest	0,78	0,83	-905	0,08	,472	,495	✓	Fark Puan Dizileri İçin İlişkisiz Örneklem T-Testi
	Kontrol Sontest	0,54	0,56	-97	-1,209			✓	

Normal dağılımın göstergelerinden biri olan merkezi dağılım ölçüleridir ve birbirine yakın değerler alması verilerin normal dağılım hakkında fikir verir (Can, 2017). Tablodaki merkezi ölçüm değerleri incelendiğinde değerlerin birbirine yakın olduğu görülmekte ve bu da verilerin normal dağılımını desteklemektedir.

İkinci olarak basıklık ve çarpıklık değerleri de normal dağılımın göstergelerindedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin sınır değerleri ile ilgili literatürde uzlaşmış bir değer olamasa da bazı istatistik bilimcilere göre basıklık-çarpıklık +3 ile -3 arası değer alabilirken (Cohen ve Swerdlik, 2013) bazılarına göre de +2 ile -2 arasında olmalıdır (George, 2011). Bu değerlerde ideal olan mümkün olduğunca sifıra yakın değerlerdir (Tabachnick, Fidell ve Ullman, 2013). İlgili tablodaki basıklık-çarpıklık değerleri incelendiğinde “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği” ile ilgili değerler hariç diğer tüm ölçeklerin literatürde verilen değerler içerisinde kaldığı görülmektedir.

Parametrik analizlerin uygulanabilmesi için bir diğer şart varyansların eşit olmasıdır. “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği” normal dağılım sergilemediği için varyans analizi yapılmasına gerek duyulmamış ve non-parametrik analiz yöntemleri kullanılmasına karar verilmiştir. Bu ölçek dışındaki ölçek verilerinin levene testi sonuçlarının  $p > 0,05$  olduğu için “yokluk hipotezi” kabul edilmiştir. Yani varyanslar arasında anlamlı fark yoktur ve varyanslar eşit sayılmıştır.

Kısacası “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği” verileri hariç diğer ölçek verileri gerekli normal dağılım ve varyans eşitliği koşullarını sağladığından bu verilerde parametrik testler uygulanmıştır. Uygulanan analiz yöntemleri ilgili tabloda verilmiştir.

### **3.5.2 Nitel Verilerin Analizi**

Araştırmanın nitel veri analizi aşamasında, “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği” ile elde edilen veriler mülakat veri toplama yöntemiyle elde edilmiş ve nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Görüşme tekniği (mülakat) belli bir konuda duygu ve düşüncelerini öğrenme etkinliği olarak tanımlanabilir. Her iki tür araştırmada etkili bir şekilde kullanılabilir ancak en fazla nitel araştırmalarda tercih edilir. Bu yöntemde verileri toplama teknikleri; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve odak grup görüşme teknikleri vardır (Sönmez ve Alacapınar, 2018).

Araştırmamızdaki nitel veriler, salgın sebebiyle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşmeler bireysel yapılmıştır. Bu tercihteki sebep çekingen öğrencilerin düşüncelerini grup görüşmelerinde rahat ifade edememesi ya da diğer arkadaşlarının düşüncelerinden etkilenme ihtimalidir. Görüşmelerde yönlendirici sorulardan kaçınılmış ve öğrencinin ilgili soru ile ilgili ifadelerine ek görüş istenmemiştir. Görüşmelere katılım gönüllülük esasına dayalı yapılmış ve 29 öğrenci ile görüşülmüştür. Görüşmeler bilgisayar ortamında kayıt edilmiş ve dökümü yapılmıştır. Öğrenci ifadelerinden belirli temalar oluşturulmuş ve ifadeler bu temalar altında kodlanarak gruplandırılmıştır. Gruplamalardan sonra kodların tekrar edilme sıklıkları (frekans) belirlenmiş ve tablolaştırılmıştır. Ayrıca ilgili temalara ilişkin öğrenci görüşlerine doğrudan ve mümkün olduğunca farklı görüşlerden alıntılar yapılarak yer verilmiştir. Öğrenciler kodlanarak çalışmada yer almıştır.

## BÖLÜM 4

### 4 BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilmiş ve bu bulgular değerlendirilmiştir.

#### 4.1 Nicel Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen nicel veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

##### 4.1.1 Beceri Temelli Akademik Başarı Testi Bulguları

Araştırma öncesi ve sonrası hem deney grubuna hem de kontrol grubuna “üretim, dağıtım ve tüketim” öğrenme alanını kapsayacak şekilde beceri temelli geliştirilen akademik başarı testi uygulanmıştır. Bu bölümde, ilgili test sonuçlarına ilişkin betimsel verilere, grup ortalamaların gruplarıçi ve gruplararası kıyaslanmasına ilişkin analizlere yer verilmiştir.

##### 4.1.1.1 Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Öntest Bulguları

Deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesi “beceri temelli akademik başarı testi” uygulanmış elde edilen betimleyici veriler Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21 Deney ve Kontrol Grubu Beceri Temelli Akademik Başarı Testi Öntest Frekans Tablosu

Soru	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
0-4	0	0	0	0
5-9	4	12,1	4	12,5
10-14	4	12,1	8	25,1
15-19	11	33,3	7	22
20-24	11	33,4	11	34,4
25-30	3	9,1	2	6,3
<i>Toplam</i>	33	100	32	100
<i>Ortalama</i>	17,87		16,5	

Frekans tablosu incelendiğinde; beceri temelli akademik başarı testinde deney grubunun ortalaması ( $\bar{X}=17,87$ ) ile kontrol grubunun ortalamasınının ( $\bar{X}=16,5$ ) birbirine

yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca her iki grup ortalamalarının 15-24 aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu da grupların öntest ortalamalarının, ortalamanın üzerinde olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının verilerinin, yukarı da verilen normallik testlerindeki değerlerinden hareketle normal dağılıma sahip oldukları görülmüş ve parametrik testlerden “ilişkisiz (bağımsız) gruplar için t-testi” ile analiz edilmiş ve grupların öntest ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 22’de analize ilişkin bilgiler verilmiştir.

**Tablo 22 Deney ve Kontrol Grubu Beceri Temelli Akademik Başarı Testi Öntest Karşılaştırmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem T-Testi Bulguları**

	Grup İstatistiği			sd	T-Testi Sonucu	
	N	$\bar{X}$	S		t	p
<b>Deney Grubu Ön Test</b>	33	17,87	5,49	63	1,23	,310
<b>Kontrol Grubu Ön Test</b>	32	16,5	5,36			

Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanının öğretimindeki beceri temelli akademik başarılarına etkilerini belirlemek, uygulama öncesi gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için yaptığımız ilişkisiz örneklem için t-testi sonucuna göre; deney ( $\bar{X}_{\text{öntest}}= 17,87$ ) ve kontrol ( $\bar{X}_{\text{öntest}}=16,5$ ) gruplarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t_{(63)}=1,23$ ;  $p > 0,05$ ). Yani “deney grubu öntest ölçümleri ile kontrol grubu öntest ölçümleri arasında fark yoktur” boşluk (null) hipotezi  $p>0.05$  olduğu için kabul edilmiş; iki ölçüm arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Uygulama öncesi her iki gruba da uyguladığımız “Beceri Temelli Akademik Başarı Testi”nin iki grup arasındaki sonuçlarını karşılaştırdığımız analiz sonuçlarında grupların uygulama öncesi birbirlerine yakın olduğu, aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kısacası deneysel sürecin başında iki grubunda akademik beceri düzeyi benzerdir. Bu grupların başlangıçta eşit olması bakımından denklik şartını da sağladığını göstermektedir.

#### 4.1.1.2 Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarına uygulama sonrası “beceri temelli akademik başarı testi” uygulanmış elde edilen betimleyici veriler Tablo 23’de verilmiştir.

**Tablo 23 Deney ve Kontrol Grubu Beceri Temelli Akademik Başarı Testi Sontest Betimsel Verilerine İlişkin Bulgular Tablosu**

Soru	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
0-4	0	0	0	0
5-9	0	0	6	18,8
10-14	2	6,1	6	18,7
15-19	4	12,2	10	31,2
20-24	10	30,4	6	18,7
25-30	17	51,6	4	12,5
<b>Toplam</b>	33	100	32	100
<b>Ortalama(<math>\bar{X}</math>)</b>	23,45		16,21	

Frekans ve yüzde tablosu incelendiğinde deney grubunun son test ortalamalarının 20-24 ve 25-30 aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Kontrol grubunun ortalamalarının ise 15-19 aralığında yoğunlaşsa da dağılımın genele yayıldığı görülmektedir. Bu da deney grubu ortalamalarının daha yüksek olduğunu üst seviyelerde yoğunlaştığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının verilerinin yukarı da verilen normallik testlerindeki değerlerinden hareketle normal dağılıma sahip oldukları için parametrik testlerden “ilişkisiz (bağımsız) gruplar için *t*-testi” ile ortalamaları kıyaslanmıştır. Tablo 24’de analize ilişkin bilgiler verilmiştir.

**Tablo 24 Deney Grubu Beceri Temelli Akademik Başarı Testi Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin İlişkili Örneklem T-Testi Bulguları**

ÖLÇÜM	Grup İstatistiği			T-Testi Sonucu		
	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Öntest	33	17,87	4,09	32	7,900	,000
Deney Sontest	33	23,45	5,49			

Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanının öğretiminde, deney grubunun beceri temelli akademik başarılarına etkilerini ve uygulama öncesi ve sonrası yapılan beceri temelli akademik başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yaptığımız ilişkili örneklem için t-testi sonucunda, uygulama öncesi yapılan beceri temelli akademik başarı sınavı ortalaması ( $\bar{X}_{\text{öntest}}=17,87$ ) ile uygulama sonrası yapılan sınav ortalaması ( $\bar{X}_{\text{sontest}}=23,45$ ) arasında anlamlı bir fark görülmüştür ( $t_{(63)}=7,900$ ;  $p<0,05$ ). Yani “deney grubu öntest ölçümleri ile deney grubu sontest ölçümleri arasında fark yoktur” boşluk (null) hipotezi  $p<0,05$  olduğu için reddedilmiş; iki ölçüm arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bu sonuç, söz konusu deney grubunda öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim yöntemi kullanmanın beceri temelli akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu gösterir.

Aynı şekilde kontrol grubuna ait beceri temelli akademik başarı testi öntest-sontest karşılaştırmalarına ilişkin analiz sonuçları aşağıda Tablo 25’de verilmiştir.

**Tablo 25 Kontrol Grubu Beceri Temelli Akademik Başarı Testi Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin İlişkili Örneklem T-Testi Bulguları**

ÖLÇÜM	Grup İstatistiği			T-Testi Sonucu		
	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol Öntest	32	16,5	5,36	31	-,360	,721
Kontrol Sontest	32	16,21	6,13			

Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanının öğretiminde, deney grubunun beceri temelli akademik başarılarına etkilerini kontrol etmek için, kontrol grubuna ilgili öğrenme alanının geleneksel öğretim yoluyla öğretimi öncesi ve sonrası yapılan başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yaptığımız ilişkili örneklem için t-testi sonucunda, uygulama öncesi yapılan beceri temelli akademik başarı sınavı ortalaması ( $\bar{X}_{\text{öntest}}=16,5$ ) ile uygulama sonrası yapılan sınav ortalaması ( $\bar{X}_{\text{sontest}}=16,21$ ) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ( $t_{(63)}=7,900$ ;  $p<0,05$ ). Yani “kontrol grubu öntest ölçümleri ile kontrol grubu sontest ölçümleri arasında fark yoktur” boşluk (null) hipotezi  $p<0,05$  olduğu için kabul edilmiş; iki ölçüm arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu sonuç; söz konusu kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi kullanmanın beceri temelli akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını gösterir.

Deney ve kontrol gruplarının kendi içerisindeki başarı farkının incelenmesinin ardından, her iki grubun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup-olmadığı test edilmiştir. Tablo 26’da analiz öncesi her iki grubun betimleyici verilerine yer verilmiştir.

**Tablo 26 Deney ve Kontrol Grubu Beceri Temelli Akademik Başarı Testi Öntest-Sontest Betimsel Veri Karşılaştırma Tablosu**

Ölçüm	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Öntest	33	17,87	5,49	32	16,5	6,13
Sontest	33	23,45	4,09	32	16,21	5,36

Tabloda 26’da görüleceği üzere uygulama öncesi deney grubu ortalaması  $\bar{X}_{\text{Öntest}}=17,87$  iken uygulama sonrası grubun ortalaması  $\bar{X}_{\text{Sontest}}=23,45$  olarak gerçekleşmiştir. Kontrol grubunun ortalaması  $\bar{X}_{\text{Öntest}}=16,5$  iken geleneksel öğretim yöntemleriyle ilgili öğrenme alanı öğretimi sonrası grubun ortalaması  $\bar{X}_{\text{Sontest}}=16,21$  olmuştur.

Her iki grubun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup-olmadığını test etmek amacı ile verilerin normal dağılıma sahip olması sebebiyle parametrik testlerden “İlişkisiz Örneklem T-Testi” kullanılmıştır. Bunun için öncelikle deney ve kontrol gruplarının süreçteki ilerleme puanları hesaplanmıştır. İki grubun öntest-sontestleri arasındaki değişimin anlamlılığına ilişkin “İlişkisiz Örneklem T-Testi” sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 27 Deney ve Kontrol Grubu Beceri Temelli Akademik Başarı Testi Öntest-Sontest Fark Puan Dizileri İçin İlişkisiz Örneklem T-Testi Bulguları**

	Grup İstatistiği			T-Testi Sonucu		
	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
<b>Deney Grubu Ön Test-Sontest Fark</b>	33	5,5758	4,05455	63	5,573	,000
<b>Kontrol Grubu Ön Test-Sontest Fark</b>	32	-,2813	4,41577			

Farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri kullanmanın öğrencilerin beceri temelli akademik başarılarına etkisinin olup olmadığını araştırmak için yaptığımız ilişkisiz

örneklem için t-testi sonucunda, farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri kullanılan deney grubunun akademik başarı testi puan artışı kontrol grubu puan artışına göre anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermiştir [ $t_{(63)} = 5,573$ ,  $p < ,05$ ]. Bu sonuca göre; sosyal bilgiler derslerinde özellikle “üretim, dağıtım ve tüketim” öğrenme alanı öğretiminde, farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri kullanmanın öğrencilerin beceri temelli akademik başarılarını artırdığı konusunda anlamlı bir etki oluşturduğu söylenebilir.

#### 4.1.2 Finansal Okuryazarlık Temel Bilgi Testi Öntest Bulguları

Araştırma öncesi ve sonrası hem deney grubuna hem de kontrol grubuna ders içeriğinden bağımsız olarak geliştirilen “Temel Finansal Okuryazarlık Bilgi” testi uygulanmıştır. Bu bölümde bu teste ilişkin elde edilen veriler ve analizlere yer verilmiştir. Bu bölümde, ilgili test sonuçlarına ilişkin betimsel verilere, ortalamaların grupları içi ve gruplararası kıyaslamalarına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

##### 4.1.2.1 Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Uygulama öncesi hem deney hem kontrol grubuna finansal okuryazarlık temel bilgi testi (FOTBT) uygulanmış ve elde edilen betimsel veriler Tablo 28 verilmiştir. Doğru cevap verme sayılarına göre sonuçlar; yetersiz (0-1), orta (2-3), iyi (4-5), çok iyi (6-7) olarak kategorize edilmiştir.

**Tablo 28 Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Temel Bilgi Testi Öntest Frekans Tablosu**

Soru	Deney Grubu	Kontrol Grubu
	<i>N</i>	<i>F</i>
<i>6-7 (Çok İyi)</i>	6	5
<i>4-5 (İyi)</i>	14	13
<i>2-3 (Orta)</i>	9	7
<i>0-1 (Yetersiz)</i>	4	7
<i>Toplam</i>	33	32
<i>Ortalama</i>	3,7576	3,7188

Finansal okuryazarlık temel bilgi testi öntest frekans tablosu incelendiğinde, deney grubu ortalaması ( $\bar{X}_{\text{öntest}}=3,75$ ) ile kontrol grubunun ortalamasının ( $\bar{X}_{\text{öntest}}= 3,71$ ) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Her iki grupta da en çok yığılma iyi (4-5) ve orta (3-4) olarak kategorize ettiğimiz gruplarda olduğu görülmektedir. Çok iyi seviyede (6-7)

olan deney grubunda 6, kontrol grubunda ise 5 öğrenci mevcuttur. Yetersiz grupta ise deney grubunda 4, kontrol grubunda 7 öğrenci mevcuttur.

Grup verilerinin, yukarı da verilen normallik testlerindeki değerlerinden hareketle normal dağılıma sahip oldukları görülmüş ve parametrik testlerden “ilişkisiz (bağımsız) gruplar için t-testi” ile grupların öntest ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Aşağıdaki Tablo 29’da analize ilişkin bilgiler verilmiştir.

**Tablo 29 Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Temel Bilgi Testi Öntest Karşılaştırmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem T-Testi Bulguları**

	Grup İstatistiği			T-Testi Sonucu		
	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
<b>Deney Grubu Ön Test</b>	33	3,75	1,83	63	,83	,934
<b>Kontrol Grubu Ön Test</b>	32	3,71	1,93			

Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin, finansal okuryazarlık temel bilgilerine etkilerini belirlemek ve uygulama öncesi gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için yaptığımız, ilişkisiz örneklem için t-testi sonucunda; deney ( $\bar{X}_{\text{öntest}}=3,75$ ) ve kontrol ( $\bar{X}_{\text{öntest}}= 3,71$ ) gruplarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t_{(63)} = ,83$ ;  $p > 0,05$ ). Yani “deney grubu öntest ölçümleri ile kontrol grubu öntest ölçümleri arasında fark yoktur” boşluk (null) hipotezi  $p>0.05$  olduğu için kabul edilmiş; iki ölçüm arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Uygulama öncesi yaptığımız “Finansal Okuryazarlık Temel Bilgi Testi” ve iki grup arasındaki sonuçları karşılaştırdığımız analiz sonucunda grupların uygulama öncesi birbirlerine yakın olduğu, aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kısacası deneysel sürecin başında iki grup da benzer düzeyde finansal okuryazarlık temel bilgisine sahiptir. Bu grupların başlangıçta eşit olması bakımından denklik şartına kanıttır.

#### **4.1.2.2 Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular**

Bu bölümde, deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası “Finansal Okuryazarlık Temel Bilgi Testi”nden aldıkları puanlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu sonuçlarla ilgili betimsel veriler Tablo 30’da verilmiştir.

**Tablo 30 Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Temel Bilgi Testi Sontest Betimsel Verilerine İlişkin Bulgular Tablosu**

Soru	Deney Grubu	Kontrol Grubu
	<i>N</i>	<i>N</i>
<i>6-7 (Çok İyi)</i>	12	6
<i>4-5 (İyi)</i>	9	7
<i>2-3 (Orta)</i>	8	12
<i>0-1 (Yetersiz)</i>	4	7
<i>Toplam</i>	33	32
<i>Ortalama</i>	4,21	3,06

Finansal okuryazarlık temel bilgi testi öntest frekans ve ortalama tablosu incelendiğinde, deney grubu ortalaması ( $\bar{X}_{\text{Sontest}}=4,21$ ) ile kontrol grubunun ortalamasının ( $\bar{X}_{\text{Sontest}}= 3,06$ ) olduğu görülmektedir. Deney grubunda yığılmanın çok iyi (6-7) ve iyi (4-5) olarak kategorize ettiğimiz gruplarda olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise yığılmanın orta (4-5) olarak kategorize ettiğimiz grupta olduğu görülmektedir. Deney grubunda “Çok İyi” seviyede (6-7) olan öğrenci sayısı 12, kontrol grubunda ise 6’dır. Yetersiz (0-1) grupta ise deney grubunda 4, kontrol grubunda 7 öğrenci mevcuttur. Betimsel verilerde belirgin bir fark olduğu görülmektedir ancak bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için gerekli analizlere başvurulmuştur.

Deney grubu verilerinin, normallik testlerindeki değerlerinden hareketle normal dağılıma sahip oldukları görülmüş ve parametrik testlerden “*ilişkili gruplar için t-testi*” ile grupların öntest-sontest ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Aşağıdaki Tablo 31’de analize ilişkin bilgiler verilmiştir.

**Tablo 31 Deney Grubu Finansal Okuryazarlık Temel Bilgi Testi Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin İlişkili Örneklem T-Testi Bulguları**

ÖLÇÜM	Grup İstatistiği			T-Testi Sonucu		
	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney Öntest	33	3,75	1,83	32	-1,555	,130
Deney Sontest	33	4,21	2,01			

Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin “Finansal Okuryazarlık Temel Bilgisine” etkilerini de araştırdığımız uygulama sonucunda, uygulama öncesi ve sonrası deney grubunda yaptığımız ölçümlerde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yaptığımız ilişkili örneklem için t-testi sonucunda, deney grubunun öntest ve sontest

ortalamaları ( $\bar{X}_{\text{Öntest}}=3,75$ ;  $\bar{X}_{\text{Sontest}}=4,21$ ) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir [ $t_{(32)}=-1,555$ ;  $p > 0,05$ ]. Yani “Deney grubu öntest ölçümleri ile deney grubu sontest ölçümleri arasında fark yoktur” şeklindeki boşluk (null) hipotezi  $p>0.05$  olduğu için kabul edilmiş; iki ölçüm arasında anlamlı fark gözlenmemiştir.

Deney grubundaki finansal okuryazarlık temel bilgi testi öntest-sontest ortalamalarındaki fark ( $\bar{X}_{\text{Öntest}}=3,75$ ;  $\bar{X}_{\text{Sontest}}=4,21$ ) “*ilişkili gruplar için t-testi*” analizinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Finansal okuryazarlık temel bilgi testinin içerikten bağımsız OECD ve ilgili literatür baz alınarak geliştirildiği düşünüldüğünde, 4. sınıf “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı içeriği farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri ile temel finansal okuryazarlık bilgisinde belirli bir artış sağlansa da anlamlı fark yaratmamıştır.

Aynı şekilde kontrol grubunun öntest-sontest ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Kontrol grubu verilerinin de normallik testlerindeki değerlerinden hareketle normal dağılıma sahip oldukları görülmüş ve parametrik testlerden “*ilişkili gruplar için t-testi*” ile analiz edilmiştir. Aşağıdaki Tablo 32’de analize ilişkin bilgiler verilmiştir.

**Tablo 32 Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Temel Bilgi Testi Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin İlişkili Örneklem T-Testi Bulguları**

ÖLÇÜM	Grup İstatistiği			T-Testi Sonucu		
	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol Öntest	32	3,71	1,93	31	-,2,034	,051
Kontrol Sontest	32	3,06	1,91			

Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin “Temel Finansal Okuryazarlık Bilgisine” etkilerini araştırdığımız uygulamada, uygulama öncesi ve sonrası kontrol grubunda yaptığımız ölçümlerde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yaptığımız ilişkili örneklem için t-testi sonucunda, kontrol grubunun ortalamaları ( $\bar{X}_{\text{Öntest}}=3,71$ ;  $\bar{X}_{\text{Sontest}}= 3,06$ ) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $t_{(31)}= -,2,034$ ;  $p>0,05$ ). Yani “Kontrol grubu öntest ölçümleri ile sontest ölçümleri arasında fark yoktur” şeklindeki boşluk (null) hipotezi  $p>0.05$  olduğu için kabul edilmiştir. Yani iki ölçüm arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Kontrol grubundaki finansal okuryazarlık temel bilgi testi öntest-sontest ortalamalarındaki fark ( $\bar{X}_{\text{Öntest}}=3,71$ ;  $\bar{X}_{\text{Sontest}}=3,06$ ) “ilişkili gruplar için t-testi” analizinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır. 4. sınıf “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı içeriği geleneksel öğretim metotları ile temel finansal okuryazarlık bilgisinde herhangi bir artış sağlamamıştır. Hatta sontest ortalamalarında düşüş gözlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının kendi içerisindeki başarı farkının incelenmesinin ardından, her iki grubun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup-olmadığını test edilmiştir. Aşağıda analiz öncesi her iki grubun betimleyici verilerine yer verilmiştir

**Tablo 33 Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Temel Bilgi Testi Öntest-Sontest Betimsel Verileri**

Ölçüm	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Öntest	33	3,75	1,83	32	3,71	1,93
Sontest	33	4,21	2,01	32	3,06	1,91

Tablo 33’da görüleceği üzere uygulama öncesi deney grubu ortalaması  $\bar{X}_{\text{Öntest}}=3,75$  iken uygulama sonrası grubun ortalaması  $\bar{X}_{\text{Sontest}}=4,21$  olarak gerçekleşmiştir. Kontrol grubunun ortalaması  $\bar{X}_{\text{Öntest}}=3,71$  iken geleneksel öğretim yöntemleriyle ilgili öğrenme alanı öğretimi sonrası grubun ortalaması  $\bar{X}_{\text{Sontest}}=3,06$  olmuştur.

Her iki grubun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup-olmadığını test etmek amacı ile verilerin normal dağılıma sahip olması sebebiyle parametrik testlerden “İlişkisiz Örneklem T-Testi” kullanılmıştır. Bunun için öncelikle deney ve kontrol gruplarının süreçteki ilerleme puanları hesaplanmıştır. İki grubun öntest-sontestleri arasındaki değişimin anlamlılığına ilişkin “İlişkisiz Örneklem T-Testi” sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 34 Deney ve Kontrol Grubu Temel Finansal Okuryazarlık Bilgi Ölçeği Öntest-Sontest Fark Puan Dizileri İçin İlişkisiz Örneklem T-Testi Bulguları**

	Grup İstatistiği			T-Testi Sonucu		
	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu Ön Test-Sontest Fark	33	,4545	1,67874	63	2,555	,013
Kontrol Grubu Ön Test-Sontest Fark	32	,-6563	1,82473			

Mevcut ders içeriği ile öğretimde farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri kullanmanın öğrencilerin temel finansal okuryazarlık bilgilerine etkisinin olup olmadığını araştırmak için yaptığımız ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri kullanılan deney grubunun temel finansal okuryazarlık testi puan artışı kontrol grubu puan artışına göre anlamlı derecede yüksektir [ $t_{(63)} = 2,555, p < 0,05$ ]. Bu sonuca göre; mevcut ders içeriği ile farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin kullanımı öğrencilerin temel finansal okuryazarlık bilgileri açısından anlamlı bir etki oluşturduğu söylenebilir.

#### 4.1.3 Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği Bulguları

Araştırma öncesi ve sonrası hem deney grubuna hem de kontrol grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen “Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Bu bölümde, ilgili test sonuçlarına ilişkin betimsel verilere, ortalamaların grupları ve gruplararası kıyaslamalarına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

##### 4.1.3.1 Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Finansal Okuryazarlık Tutum Öntest Bulguları

Deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesi “Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği” uygulanmış elde edilen betimleyici veriler Tablo 35’de verilmiştir.

**Tablo 35 Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği Öntest Frekans ve Yüzde Tablosu**

Madde	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
<i>0-9</i>	1	3	0	0
<i>10-14</i>	0	0	3	9,4
<i>15-19</i>	11	33,5	5	15,6
<i>20-24</i>	12	36,4	7	21,9
<i>25-30</i>	9	27,3	14	53,1
<i>Toplam</i>	33	100	32	100
<i>Ortalama</i>	21,24		23,09	

Finansal okuryazarlık tutum ölçeği öntest frekans ve yüzde tablosu incelendiğinde, deney grubu ortalaması ( $\bar{X}_{\text{öntest}}=21,24$ ) ile kontrol grubunun ortalaması ( $\bar{X}_{\text{öntest}}= 23,09$ ) birbirine yakın görünmektedir. Deney grubunda en çok yığılma 15-19 ve 20-24 olarak kategorize ettiğimiz puanlarda olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise

en çok yığılma 25-30 ve 20-24 olarak kategorize ettiğimiz puanlarda olduğu görülmektedir.

Grup verilerinin, yukarı da verilen normallik testlerindeki değerlerinden hareketle normal dağılıma sahip oldukları görülmüş ve parametrik testlerden “ilişkisiz (bağımsız) gruplar için t-testi” ile grupların öntest ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Aşağıdaki Tablo 36’da analize ilişkin bilgiler verilmiştir.

**Tablo 36 Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği Öntest Karşılaştırmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem T-Testi Bulguları**

ÖLÇÜM	Grup İstatistiği			T-Testi Sonucu		
	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Öntest	33	21,24	4,84	63	-1,44	,154
Kontrol Öntest	32	23,09	5,48			

Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin finansal okuryazarlık tutumlarına etkilerini araştırdığımız deneysel araştırmamız öncesinde deney ve kontrol gruplarında yaptığımız ölçümlerde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklem için t-testi analizi sonucunda, deney grubunun ortalaması ( $\bar{X}_{\text{öntest}} = 21,24$ ) ile kontrol grubunun ortalaması ( $\bar{X}_{\text{öntest}} = 23,09$ ) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir [ $t_{(32)} = -1,44$ ;  $p > 0,05$ ]. Yani “deney grubu öntest ölçümleri ile kontrol grubu öntest ölçümleri arasında fark yoktur” şeklindeki boşluk (null) hipotezi  $p > 0,05$  olduğu için kabul edilmiş; iki ölçüm arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Uygulama öncesi her iki gruba da uyguladığımız “Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği” sonuçlarını karşılaştırdığımız analiz sonucunda grupların uygulama öncesi birbirlerine yakın tutumlara sahip olduğu, aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kısacası deneysel sürecin başında iki grup da benzer düzeyde finansal okuryazarlık tutumuna sahiptir. Bu grupların başlangıçta eşit olması bakımından denklik şartına kanıttır.

#### **4.1.3.2 Deney ve Kontrol Gruplarının Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular**

Deney ve kontrol gruplarına uygulama sonrası da “Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği” uygulanmış elde edilen betimleyici veriler Tablo 37’de verilmiştir.

**Tablo 37 Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği Sontest Frekans ve Yüzde Tablosu**

Soru	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
0-9	0	0	0	0
10-14	1	3	4	12,5
15-19	5	15,2	8	25
20-24	11	33,3	7	21,9
25-30	16	48,5	13	40,6
<b>Toplam</b>	33	100	32	100
<b>Ortalama</b>	24,24		21,93	

Finansal okuryazarlık tutum ölçeği sontest frekans ve yüzde tablosu incelendiğinde, deney grubu ortalaması ( $\bar{X}_{\text{Sontest}}=24,24$ ) kontrol grubunun ortalamasına göre ( $\bar{X}_{\text{Öntest}}= 21,93$ ) daha yüksek görünmektedir. Her iki grup sontestlerinde en çok yığılma 25-30 ve 20-24 olarak kategorize ettiğimiz puanlarda olduğu görülmektedir.

Deney grubu verilerinin, normallik testlerindeki değerlerinden hareketle normal dağılıma sahip oldukları görülmüş ve parametrik testlerden “ilişkisiz (bağımsız) gruplar için t-testi” ile grubun öntest-sontest ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Aşağıdaki Tablo 38’de analize ilişkin bilgiler verilmiştir.

**Tablo 38 Deney Grubu Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin İlişkili Örneklem T-Testi Bulguları**

ÖLÇÜM	Grup İstatistiği			T-Testi Sonucu		
	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
<b>Deney Öntest</b>	33	21,24	4,84	32	2,55	,016
<b>Deney Sontest</b>	33	24,24	4,72			

Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin “Finansal Okuryazarlık Tutumlarına” etkilerini de araştırdığımız uygulama sonucunda, uygulama öncesi ve sonrası deney grubunda yaptığımız ölçümlerde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yaptığımız ilişkili örneklem için t-testi sonucunda, deney grubunun öntest ve sontest ortalamaları ( $\bar{X}_{\text{Öntest}}=21,24$ ;  $\bar{X}_{\text{Sontest}}=24,24$ ) arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir [ $t_{(33)} = 2,55$ ;  $p < 0,05$ ]. Yani “deney grubu öntest ölçümleri ile deney grubu sontest ölçümleri arasında fark yoktur” şeklindeki boşluk (null) hipotezi  $p < 0,05$  olduğu için reddedilmiş; iki ölçüm arasında anlamlı fark gözlenmiştir.

Deney grubundaki finansal okuryazarlık tutum ölçeği öntest-sontest ortalamalarındaki fark ( $\bar{X}_{\text{Öntest}}=21,24$ ;  $\bar{X}_{\text{Sontest}}=24,24$ ) “ilişkili gruplar için t-testi” analizinde anlamlı bir fark oluşturmuştur. 4. sınıf “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı içeriği farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri ile deney grubunda finansal okuryazarlık tutumlarında anlamlı bir fark oluşturmuştur.

Aynı şekilde kontrol grubunun öntest-sontest ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı da incelenmiştir. Kontrol grubu verilerinin de normallik testlerindeki değerlerinden hareketle normal dağılıma sahip oldukları görülmüş ve parametrik testlerden “ilişkili gruplar için t-testi” ile analiz edilmiştir. Aşağıdaki Tablo 39’da analize ilişkin bilgiler verilmiştir.

**Tablo 39 Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin İlişkili Örneklem T-Testi Bulguları**

ÖLÇÜM	Grup İstatistiği				T-Testi Sonucu	
	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
<b>Kontrol Öntest</b>	32	23,09	5,48	31	-,864	,394
<b>Kontrol Sontest</b>	32	21,93	6,36			

Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin “Finansal Okuryazarlık Tutumlarına” etkilerini de araştırdığımız uygulama sonucunda, uygulama öncesi ve sonrası kontrol grubuna da yaptığımız ölçümlerde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yaptığımız ilişkili örneklem için t-testi sonucunda, kontrol grubunun öntest ve sontest ortalamaları ( $\bar{X}_{\text{Öntest}}=23,09$ ;  $\bar{X}_{\text{Sontest}}=21,93$ ) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir [ $t_{(32)} = -,864$ ;  $p > 0,05$ ]. Yani “Kontrol grubu öntest ölçümleri ile kontrol grubu sontest ölçümleri arasında fark yoktur” şeklindeki boşluk (null) hipotezi  $p > 0,05$  olduğu için kabul edilmiş; iki ölçüm arasında anlamlı fark gözlenmemiştir.

Kontrol grubundaki finansal okuryazarlık tutum ölçeği öntest-sontest ortalamalarındaki fark ( $\bar{X}_{\text{Öntest}}=23,09$ ;  $\bar{X}_{\text{Sontest}}=21,93$ ) “ilişkili gruplar için t-testi” analizinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır. 4. sınıf “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı içeriği geleneksel öğretim yöntemleri ile kontrol grubunda finansal okuryazarlık tutumlarında anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Deney ve kontrol gruplarının kendi içerisindeki tutum farkının incelenmesinin ardından, her iki grubun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın

olup-olmadığı test edilmiştir. Tablo 40’da analiz öncesi her iki grubun betimleyici verilerine yer verilmiştir.

**Tablo 40** Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Betimsel Verileri

Ölçüm	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Öntest	33	21,24	4,84	32	23,09	5,48
Sontest	33	24,24	4,72	32	21,93	6,36

Tablo 40’da görüleceği üzere uygulama öncesi deney grubu ortalaması  $\bar{X}_{\text{Öntest}}=21,24$  iken uygulama sonrası grubun ortalaması  $\bar{X}_{\text{Sontest}}=24,24$  olarak gerçekleşmiştir. Kontrol grubunun ortalaması  $\bar{X}_{\text{Öntest}}=23,09$  iken geleneksel öğretim yöntemleriyle ilgili öğrenme alanı öğretimi sonrası grubun ortalaması  $\bar{X}_{\text{Sontest}}=21,93$  olmuştur.

Her iki grubun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup-olmadığını test etmek amacı ile verilerin normal dağılıma sahip olması sebebiyle parametrik testlerden “İlişkisiz Örneklem T-Testi” kullanılmıştır. Bunu için öncelikle deney ve kontrol gruplarının süreçteki ilerleme puanları hesaplanmıştır. İki grubun öntest-sontestleri arasındaki değişimin anlamlılığına ilişkin “İlişkisiz Örneklem T-Testi” sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 41** Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Fark Puan Dizileri İçin İlişkisiz Örneklem T-Testi Bulgular

	Grup İstatistiği			T-Testi Sonucu		
	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu Ön Test-SonTest Fark	33	3,000	6,74073	63	2,339	,023
Kontrol Grubu Ön Test-SonTest Fark	32	-1,1563	7,57376			

Mevcut ders içeriği öğretiminde farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri kullanmanın öğrencilerin finansal okuryazarlık tutumlarına etkisinin olup olmadığını araştırmak için yaptığımız ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda, farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri kullanılan deney grubunun finansal okuryazarlık tutum ölçeği puan artışı, kontrol grubu puan artışına göre anlamlı derecede yüksektir [ $t_{(63)} = 2,339$   $p < 0,05$ ]. Bu sonuca göre; mevcut ders içeriği ile farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin kullanımı, geleneksel

yöntemlere oranla öğrencilerin finansal okuryazarlık tutumlarında anlamlı bir etki oluşturduğu söylenebilir.

#### 4.1.4 Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği Bulguları

Araştırma öncesi ve sonrası hem deney grubuna hem de kontrol grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen “Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği” uygulanmıştır. Bu bölümde, ilgili test sonuçlarına ilişkin betimsel verilere, ortalamaların grupları içi ve gruplararası kıyaslamalarına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

##### 4.1.4.1 Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği Öntest Bulguları

Deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesi “Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği” uygulanmış elde edilen betimleyici veriler Tablo 42’de verilmiştir.

**Tablo 42 Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği Öntest Frekans ve Yüzdeleri**

Soru	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
0-9	1	3	0	0
10-14	1	3	0	0
15-19	1	3	2	6,2
20-24	7	21,2	9	28,1
25-29	7	21,2	1	3,1
30-34	8	24,2	11	34,4
35-40	8	24,2	9	28,1
<b>Toplam</b>	33	100	32	100
<b>Ortalama</b>	28,18		30,31	

Finansal okuryazarlık davranış ölçeği öntest frekans ve yüzde tablosu incelendiğinde, deney grubu ortalaması ( $\bar{X}_{\text{öntest}}=28,18$ ) ile kontrol grubunun ortalaması ( $\bar{X}_{\text{öntest}}=30,31$ ) birbirine yakın görünmektedir. Hem deney hem kontrol grubunda en çok yığılma 20-40 arası puanlarda olduğu görülmektedir.

Grup verilerinin, normallik testlerindeki değerlerinden hareketle normal dağılıma sahip oldukları görülmüş ve parametrik testlerden “ilişkisiz (bağımsız) gruplar için t-testi” ile grupların öntest ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Aşağıdaki Tablo 43’de analize ilişkin bilgiler verilmiştir.

**Tablo 43 Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği Öntest Karşılaştırmasına İlişkin İlişkisiz Örneklem T-Testi Bulguları**

ÖLÇÜM	Grup İstatistiği			T-Testi Sonucu		
	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Öntest	33	28,18	7,66	63	-1,169	,247
Kontrol Öntest	32	30,31	7,00			

Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin finansal okuryazarlık davranışlarına etkilerini araştırdığımız deneysel araştırmamız öncesinde deney ve kontrol gruplarına yaptığımız ölçümlerde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem için t-testi analizi sonucunda, deney grubunun ortalaması ( $\bar{X}_{\text{öntest}}=28,18$ ) ile kontrol grubunun ortalaması ( $\bar{X}_{\text{öntest}}=30,31$ ) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir [ $t_{(32)} = -1,169$ ;  $p > 0,05$ ]. Yani “Deney grubu öntest ölçümleri ile kontrol grubu öntest ölçümleri arasında fark yoktur” şeklindeki boşluk (null) hipotezi  $p > 0,05$  olduğu için kabul edilmiş; iki ölçüm arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Uygulama öncesi her iki gruba da uyguladığımız “Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği” sonuçlarını karşılaştırdığımız analiz sonucunda grupların uygulama öncesi birbirlerine yakın davranışlara sahip olduğu, aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kısacası deneysel sürecin başında iki grup da benzer düzeyde finansal okuryazarlık davranışına sahiptir denilebilir. Bu grupların başlangıçta eşit olması bakımından denklik şartına kanıttır.

#### 4.1.4.2 Deney ve Kontrol Gruplarının Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarına uygulama sonrası da “Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği” uygulanmış elde edilen betimleyici veriler Tablo 44’de verilmiştir.

**Tablo 44 Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği Sontest Frekans ve Yüzde Tablosu**

Soru	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
10-14	0	0	1	3,1
15-19	1	3	3	9,3
20-24	1	3	4	15,6
25-29	8	24,2	1	3,1
30-34	8	24,2	9	28,1

<b>35-40</b>	15	45,5	13	40,6
<b>Toplam</b>	33	100	32	100
<b>Ortalama</b>	32,63		31	

Finansal okuryazarlık davranış ölçeği sontest frekans ve yüzde tablosu incelendiğinde, deney grubu ortalaması ( $\bar{X}_{\text{Sontest}}=32,63$ ) kontrol grubunun ortalamasına göre ( $\bar{X}_{\text{Öntest}}=31$ ) daha yüksek görünmektedir. Deney grubu sontestlerinde en çok yığılma 25-40 arası puanlarda; kontrol grubu sontestlerinde ise en çok yığılma 30-40 arası puanlarda olduğu görülmektedir.

Deney grubu verilerinin, normallik testlerindeki değerlerinden hareketle normal dağılıma sahip oldukları görülmüş ve parametrik testlerden “*ilişkisiz (bağımsız) gruplar için t-testi*” ile grubun öntest-sontest ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Aşağıdaki Tablo 45’de analize ilişkin bilgiler verilmiştir.

**Tablo 45 Deney Grubu Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin İlişkili Örneklem T-Testi Bulguları**

ÖLÇÜM	Grup İstatistiği			T-Testi Sonucu		
	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
<b>Deney Öntest</b>	33	28,18	7,66	33	3,30	0,002
<b>Deney Sontest</b>	33	32,63	5,60			

**p < 0,05**

Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin “Finansal Okuryazarlık Davranışlarına” etkilerini de araştırdığımız uygulama sonucunda, uygulama öncesi ve sonrası deney grubunda yaptığımız ölçümlerde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yaptığımız ilişkili örneklem için t-testi sonucunda, deney grubunun öntest ve sontest ortalamaları ( $\bar{X}_{\text{Öntest}}=28,18$ ;  $\bar{X}_{\text{Sontest}}=32,63$ ) arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir [ $t_{(33)}=3,30$ ;  $p < 0,05$ ]. Yani “Deney grubu öntest ölçümleri ile deney grubu sontest ölçümleri arasında fark yoktur” şeklindeki boşluk (null) hipotezi  $p < 0,05$  olduğu için reddedilmiş; iki ölçüm arasında anlamlı fark gözlenmiştir.

Deney grubundaki finansal okuryazarlık davranış ölçeği öntest-sontest ortalamalarındaki fark ( $\bar{X}_{\text{Öntest}}=28,18$ ;  $\bar{X}_{\text{Sontest}}=32,63$ ) “*ilişkili gruplar için t-testi*” analizinde anlamlı bir fark oluşturmuştur. Kısacası 4. sınıf “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı içeriği farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri ile deney grubunda finansal okuryazarlık davranışlarında anlamlı bir fark oluşturmuştur.

Aynı şekilde kontrol grubunun öntest-sontest ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı da incelenmiştir. Kontrol grubu verilerinin de normallik testlerindeki değerlerinden hareketle normal dağılıma sahip oldukları görülmüş ve parametrik testlerden “*ilişkili gruplar için t-testi*” ile analiz edilmiştir. Aşağıdaki Tablo 46’da analize ilişkin bilgiler verilmiştir.

**Tablo 46 Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin İlişkili Örneklem T-Testi Bulguları**

ÖLÇÜM	Grup İstatistiği			T-Testi Sonucu		
	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol Öntest	32	30,31	8,30	31	,441	,662
Kontrol Sontest	32	31,00	7,00			

p<,05

Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin “Finansal Okuryazarlık Davranışlarına” etkilerini de araştırdığımız uygulama sonucunda, uygulama öncesi ve sonrası kontrol grubunda da yaptığımız ölçümlerde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yaptığımız ilişkili örneklem için t-testi sonucunda, kontrol grubunun öntest ve sontest ortalamaları ( $\bar{X}_{\text{öntest}}=30,31$ ;  $\bar{X}_{\text{sontest}}=31,00$ ) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir [ $t_{(32)}=,441$ ;  $p > 0,05$ ]. Yani “Kontrol grubu öntest ölçümleri ile kontrol grubu sontest ölçümleri arasında fark yoktur” şeklindeki boşluk (null) hipotezi  $p>0.05$  olduğu için kabul edilmiş; iki ölçüm arasında anlamlı fark gözlenmemiştir.

Kontrol grubundaki finansal okuryazarlık tutum ölçeği öntest-sontest ortalamalarındaki fark ( $\bar{X}_{\text{öntest}}=30,31$ ;  $\bar{X}_{\text{sontest}}=31,00$ ) “*ilişkili gruplar için t-testi*” analizinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Kısacası 4. sınıf “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı içeriği geleneksel öğretim yöntemleri ile kontrol grubunda finansal okuryazarlık davranışlarında anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Deney ve kontrol gruplarının kendi içerisindeki davranış farkının incelenmesinin ardından, her iki grubun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup-olmadığı da analiz edilmiştir. Aşağıda Tablo 47’de analiz öncesi her iki grubun betimleyici verilerine yer verilmiştir.

**Tablo 47 Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Ölçeği Öntest-Sontest Betimsel Verileri**

Ölçüm	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Öntest	33	28,18	7,66	32	30,31	8,3
Sontest	33	32,63	28,18	32	31,00	7,00

Tablo 47’de görüleceği üzere uygulama öncesi deney grubu ortalaması  $\bar{X}_{\text{Öntest}}=28,18$  iken uygulama sonrası grubun ortalaması  $\bar{X}_{\text{Sontest}}=32,63$  olarak gerçekleşmiştir. Kontrol grubunun ortalaması  $\bar{X}_{\text{Öntest}}=30,31$  iken geleneksel öğretim yöntemleriyle ilgili öğrenme alanı öğretimi sonrası grubun ortalaması  $\bar{X}_{\text{Sontest}}=31,00$  olmuştur.

Her iki grubun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını test etmek amacı ile verilerin normal dağılıma sahip olması sebebiyle parametrik testlerden “İlişkisiz Örneklem T-Testi” kullanılmıştır. Bunun için öncelikle deney ve kontrol gruplarının süreçteki ilerleme puanları hesaplanmıştır. İki grubun öntest-sontestleri arasındaki değişimin anlamlılığına ilişkin “İlişkisiz Örneklem T-Testi” sonuçları aşağıda Tablo 48’de verilmiştir.

**Tablo 48 Deney ve Kontrol Grubu Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği Öntest-Sontest Fark Puan Dizileri İçin İlişkisiz Örneklem T-Testi Bulgular**

	Grup İstatistiği			T-Testi Sonucu		
	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu Ön Test-Sontest Fark	33	4,4545	7,74230	63	1,837	,071
Kontrol Grubu Ön Test-Sontest Fark	32	,6563	8,89947			

Farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri kullanmanın öğrencilerin finansal okuryazarlık davranışlarına etkisini görmek için yaptığımız ilişkisiz örneklem t-testi analizi sonucunda, farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri kullanılan deney grubunun finansal okuryazarlık davranış ölçeği puanlarındaki artışın kontrol grubu puanlarındaki artışa göre anlamlı derecede fark yaratmadığı görülmüştür [ $t_{(63)}= 1,837, p>,05$ ]. Bu sonuca göre; sosyal bilgiler derslerinde, farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri kullanmanın finansal okuryazarlık davranış puanlarını artırsa da öğrencilerin davranış puanlarında anlamlı bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

#### 4.1.5 Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Bulguları

Araştırma öncesi ve sonrası hem deney grubuna hem de kontrol grubuna “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Bu bölümde, ilgili test sonuçlarına ilişkin betimsel verilere, ortalamaların grupları içi ve gruplararası kıyaslamalarına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

##### 4.1.5.1 Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest Bulguları

Deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesi “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği” uygulanmış elde edilen betimleyici veriler Tablo 49’da verilmiştir.

**Tablo 49 Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Öntest Frekans ve Yüzdeleri**

Soru	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
25-29	1	3,0	2	6,3
30-34	1	3,0	1	3,0
35-39	7	21,2	3	9,3
40-44	12	36,4	5	15,7
45-48	12	36,4	21	65,6
<i>Toplam</i>	33	100	32	100
<i>Ortalama</i>	41,60		43,65	

Sosyal bilgiler tutum ölçeği öntest frekans ve yüzde tablosu incelendiğinde, deney grubu ortalaması ( $\bar{X}_{\text{öntest}}=41,60$ ) ile kontrol grubunun ortalaması ( $\bar{X}_{\text{öntest}}= 43,65$ ) birbirine yakın görünmektedir. Hem deney hem kontrol grubunda en çok yığılmanın 40-48 arası puanlarda olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının verilerinin normallik testlerindeki değerlerinden hareketle normal dağılıma sahip olmadıkları için parametrik olmayan testlerden “*Mann-Whitney-U*” testi ile deney ve kontrol gruplarının ortalamaları kıyaslanmıştır. Aşağıdaki Tablo 50’de analize ilişkin bilgiler verilmiştir.

**Tablo 50 Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Öntest Karşılaştırmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Bulguları**

ÖLÇÜM	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Deney Öntest	33	27,92	921,50	360,500	,027
Kontrol Öntest	32	38,23	1223,5		

$p < ,05$

Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersi tutumlarına etkisini belirlemek için uygulama öncesi deney grubu (N=33) ve kontrol grubuna (N=32) uyguladığımız sosyal bilgiler tutum ölçeği sonucunda; iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda deney grubu puanları (Ortanca=42) ile kontrol grubu (Ortanca= 45,5) arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir (U=360,500,  $p < ,05$ ). Deney öncesi yaptığımız bu analize göre kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Yani “Deney grubu öntest ölçümleri ile kontrol grubu öntest ölçümleri arasında fark yoktur” şeklindeki boşluk (null) hipotezi  $p < 0.05$  olduğu için reddedilmiş; iki ölçüm arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Uygulama öncesi her iki gruba da uyguladığımız “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” sonuçlarını karşılaştırdığımız analiz sonucunda kontrol grubunun, deney grubuna göre sosyal bilgiler tutumlarında uygulama öncesi daha yüksek olduğu, aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **4.1.5.2 Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular**

Deney ve kontrol gruplarına uygulama sonrası da “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” uygulanmış elde edilen betimleyici veriler Tablo 51’de verilmiştir.

**Tablo 51 Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Sontest Frekans ve Yüzdeleri**

Soru	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
10-14	0	0	1	3,1
25-29	0	0	1	3,1
30-34	1	3,0	2	6,3
35-39	2	6,0	4	15,5
40-44	8	24,2	2	6,3

<b>45-48</b>	22	66,7	22	68,8
<b>Toplam</b>	33	100	32	100
<b>Ortalama</b>	44,93		42,93	

Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği sontest frekans ve yüzde tablosu incelendiğinde, deney grubu ortalaması ( $\bar{X}_{\text{Sontest}}=44,93$ ) kontrol grubunun ortalamasına göre ( $\bar{X}_{\text{Öntest}}= 42,93$ ) daha yüksek görünmektedir. Deney grubu sontestlerinde en çok yığılma 40-48 arası puanlarda; kontrol grubu sontestlerinde ise en çok yığılma 35-39 ve 45-48 arası puanlarda olduğu görülmektedir.

Deney grubu verilerinin, normallik testlerindeki değerlerinden hareketle normal dağılıma sahip olmadıkları görülmüş ve non-parametrik testlerden “*Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi*” ile grubun öntest-sontest ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Aşağıdaki Tablo 52’de analize ilişkin bilgiler verilmiştir.

**Tablo 52 Deney Grubu Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları**

<b>Bitiş Ölçümü-Başlangıç Ölçümü</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıra Toplamı</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
<b>Negatif Sıralar</b>	6	9,75	58,50	-3,296 <sup>b</sup>	,001
<b>Pozitif Sıralar</b>	22	15,80	347,50		
<b>Fark Olmayan</b>	5				

\*Negatif sıralara dayalı

Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarına etkisini belirlemek için uygulama öncesi ve sonrası deney grubuna (N=33) uyguladığımız sosyal bilgiler tutum ölçeği sonucunda, deney grubunun öntest-sontestleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulgularına göre deney grubunun öntest puanları (Ortalama=41,6061) ile sontest puanları (Ortalama=44,9394) arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir ( $z=-3,296$ ,  $p<,05$ ). Yani “Deney grubu öntest ölçümleri ile deney grubu sontest ölçümleri arasında fark yoktur” şeklindeki boşluk (null) hipotezi  $p<0,05$  olduğu için reddedilmiş; iki ölçüm arasında anlamlı fark gözlenmiştir.

Fark puanlarının negatif sıralar (başlangıç ölçümü) lehine olması deney gurubu öğrencilerinde uygulamanın anlamlı etkisinin olduğunu göstermektedir. Kısacası 4. sınıf

“Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı içeriği farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri ile deney grubunda sosyal bilgilere karşı tutumlarda anlamlı bir fark oluşturmuştur.

Aynı şekilde kontrol grubunun öntest-sontest ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı da incelenmiştir. Kontrol grubu verilerinin de normallik testlerindeki değerlerinden hareketle normal dağılıma sahip olmadıkları görülmüş ve non-parametrik testlerden “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” ile grubun öntest-sontest ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Aşağıdaki Tablo 52’de analize ilişkin bilgiler verilmiştir.

**Tablo 53 Kontrol Grubu Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları**

Bitiş Ölçümü-Başlangıç Ölçümü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	8	14,50	116,00	-,672 <sup>b</sup>	,501
Pozitif Sıralar	15	10,67	160,00		
Fark Olmayan	9				

\*Negatif sıralara dayalı

“Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı içeriğinin geleneksel öğretim metoduyla da öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarına etkisinin olup olmadığını belirlemek için ilgili konu öncesi ve sonrası kontrol grubuna (N=32) uyguladığımız sosyal bilgiler dersi tutum ölçeği sonucunda; kontrol grubunun öntest-sontestleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulgularına göre kontrol grubunun öntest puanları (ortalama=43,656) ile sontest puanları (ortalama= 42,9375) arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir ( $z=-,672^b$ ,  $p<,05$ ). Yani “Kontrol grubu öntest ölçümleri ile kontrol grubu sontest ölçümleri arasında fark yoktur” şeklindeki boşluk (null) hipotezi  $p>0,05$  olduğu için kabul edilmiş; iki ölçüm arasında anlamlı fark gözlenmemiştir.

Fark puanlarının negatif sıralar (başlangıç ölçümü) lehine olması kontrol gurubu öğrencilerinde ilgili içeriğin geleneksel metotlarla öğretilmesinin anlamlı etkisinin olmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının kendi içerisindeki tutum farkının incelenmesinin ardından, her iki grubun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın

olup-olmadığı da analiz edilmiştir. Aşağıda analiz öncesi her iki grubun betimleyici verilerine yer verilmiştir

**Tablo 54 Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Betimsel Verileri**

Ölçüm	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Öntest	33	41,60	,91	32	43,65	1,03
Sontest	33	44,93	,72	32	42,93	1,47

Tablo 54’de görüleceği üzere uygulama öncesi deney grubu ortalaması  $\bar{X}_{\text{Öntest}}=41,60$  iken uygulama sonrası grubun ortalaması  $\bar{X}_{\text{Sontest}}=44,93$  olarak gerçekleşmiştir. Kontrol grubunun ortalaması  $\bar{X}_{\text{Öntest}}=43,65$  iken geleneksel öğretim yöntemleriyle ilgili öğrenme alanı öğretimi sonrası grubun ortalaması  $\bar{X}_{\text{Sontest}}=42,93$  olmuştur.

Her iki grubun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup-olmadığını test etmek amacı ile verilerin normal dağılıma sahip olmaması sebebiyle non-parametrik testlerden fark puan dizilerinin karşılaştırılmasına ilişkin “*Mann-Whitney U Testi*” kullanılmıştır. İki grubun öntest-sontestleri arasındaki değişimin anlamlılığına ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 55 Deney ve Kontrol Grubu Öntest-Sontest Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği Fark Puan Dizilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Bulguları**

ÖLÇÜM	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	U	p
Deney Öntest-Sontest Fark	33	37,89	1250,5	366,50	,033
Kontrol Öntest- Sontest Fark	32	27,95	894,5		

$p<,05$

Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarına etkisini belirlemek için uygulama öncesi ve sonrası deney ve kontrol grubuna uygulanan sosyal bilgiler tutum ölçeği sonucunda, deney ve kontrol gruplarının ilerleme puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi bulgularına göre deney grubunun ilerleme puanları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir ( $U=366,5$ ,  $p<,05$ ). Bu durumda farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin kullanımının sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarda olumlu yönde anlamlı etkisinin olduğu söylenebilir.

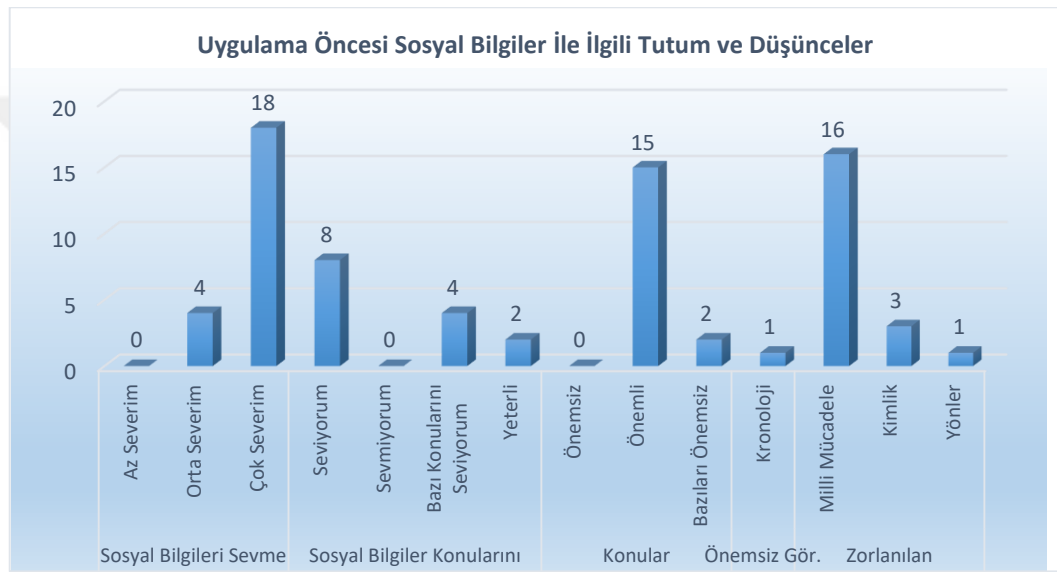
## 4.2 Nitel Verilerin Analizi

Bu bölümde nitel veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

### 4.2.1 Uygulama Öncesi Sosyal Bilgiler İle İlgili Tutum ve Düşünceler

Uygulama sonrası öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin “Uygulama Öncesi Sosyal Bilgiler Hakkındaki Tutum ve Düşünceleri” sorulmuş ve verdikleri cevaplar aşağıdaki grafikte görülen başlıklar altında toplanmıştır.

**Grafik 1 Uygulama Öncesi Sosyal Bilgiler Dersi ile İlgili Tutum ve Düşünceler**



Grafikte 1’de görüldüğü gibi görüşmelerde 18 öğrenci sosyal bilgiler dersini “Sevdiğini”; 4 öğrenci “Orta Düzeyde” sevdiğini belirtirken “Sevmiyorum” ifadesi kullanan olmamıştır. Bu tutum ve düşüncelerle ilgili bir takım öğrenci ifadelerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

Sosyal bilgiler dersini sevdiğini belirten öğrencilerden bazıları düşünceleri şu şekildedir; “*Sosyal bilgiler çok sevdiğim ve hoşuma giden bir ders...*” (DG-Ö9) “*Sosyal bilgiler dersi iyi bir ders bence... Derse girerken mutlu olurum*” (DG-Ö14).

Sosyal bilgiler dersini sevdiğini ama sevmediği yanlarının da olduğunu belirten öğrencilerden bazıları düşünceleri şu şekildedir; “*Sosyal bilgiler dersini seviyorum... Sevmediğim yanları da var*” (DG-Ö11). “*Olumlu yönleri de vardı. Olumsuz yönleri de vardı*” (DG-Ö3). “*Sevdiğim bir ders bazen de sıkıldığım konular da olurdu*” (DG-Ö19).

Görüldüğü gibi öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumları nicel verileri destekler nitelikte olumlu olduğu görülmüştür. Bazı öğrenciler (N=4) sevdiğini belirtmesine rağmen “sıkıcı konular” ve “sevmediği yönler” gibi yanlarının da olduğunu belirtmişlerdir.

Görüşmelerde sosyal bilgiler konuları ile ilgili görüş belirten 8 öğrenci “Konuları Seviyorum” derken; 4 öğrenci de “Bazı Konuları Sevmediğini” belirtmişlerdir. Ayrıca 2 öğrenci de “Konuların Yeterli Olduğunu” söylemiştir. Konuları “Sevmediğini” belirten hiçbir öğrenci olmamıştır. Sosyal bilgiler konuları ile ilgili bir takım öğrenci tutum ve düşüncelerinden kesitlere aşağıda verilmiştir.

Sosyal bilgiler dersinin konularını sevdiğini belirten öğrencilerden bazıları düşünceleri şu şekildedir; “*Konularını seviyorum. Hepsi bizler için gerekli konular*” (DG-Ö24). “*Sosyal bilgiler dersinin konularını seviyorum. Günlük hayat için önemli konuları var bence*” (DG-Ö19). “*Bütün konuları seviyordum*” (DG-Ö18). “*Mutlu olduğum bir dersti. Sosyal bilgiler dersi genellikle günlük hayatımızı ilgilendiren, ne yapacağımızı ifade eden bir dersti*” (DG-Ö19).

Sosyal bilgiler dersinin konularından bazı konuları sevmediğini belirten öğrencilerden bazılarının düşünceleri şu şekildedir; “*Sevmediğim yanları yoktu ama bazı konularda çok ezberlenmesi gereken şey vardı*” (DG-Ö23). “*Bazen kitaplarda sevmediğim beğenmediğim yanlar oluyordu. Öğretmenimin anlatımı kitaba göre daha iyi oluyordu. Etkinliklerin artırılması daha iyi olur bence*” (DG-Ö18).

Sosyal bilgiler dersinin konularının yeterli olduğunu belirten öğrencilerden bazıları düşünceleri şu şekildedir; “*Yeteri kadar konu vardı. Daha fazla konu olmasını istemem. Konuları yeterli bence*” (DG-Ö26).

Görüldüğü gibi “Sosyal bilgiler dersinin konuları” hakkında genel anlamda olumlu tutumlar olmasına rağmen olumsuz tutumlarda mevcuttur. Olumsuz tutumların temelinde ise “ezber”, “ders kitap içerikleri” ve “etkinliklerin yetersizliği” gibi hususların yattığı görülmüştür.

Konuları önemi hakkında görüş belirten öğrencilerden 15 öğrenci “Sosyal bilgiler konuları önemli” derken 2 öğrenci ise “Bazı konuların önemsiz” olduğunu ifade etmişlerdir. Konuların “önemsiz” olduğunu ifade eden öğrenci olmamıştır. Sosyal bilgiler

konularının önemi ile ilgili bir takım öğrenci tutum ve düşüncelerinden kesitlere aşağıda verilmiştir.

Sosyal bilgiler dersinin konularının önemi hakkında görüş belirten öğrencilerden bazılarının düşünceleri şu şekildedir; *“Sosyal bilgilerin önemsiz gördüğüm konuları olmazdı. Bana sosyal bilgiler dersi 4. sınıfa başladığımda biraz garip geldi. Ama sonraları konularını işledikçe daha anlamlı oldu. Özellikle kültürümüzü öğrendikçe daha anlamlı oldu”* (DG-Ö28). *“Gereksiz bulduğum konular olumsuz düşündüğüm konular yoktu”* (DG-Ö15). *“Sosyal Bilgiler dersinin benim için önemli olduğunu, büyüyünce gerekli olduğunu düşünüyorum”* (DG-Ö15).

Önemsiz gördüğü konu ile ilgili örnek veren 1 öğrenci olmuştur. Bu öğrenci de *“Kronoloji”* nin gereksiz ve önemsiz olduğunu ifade etmiştir. Sosyal bilgiler konularından önemsiz gördüğü konu ile ilgili örnek veren öğrenci ifadesine aşağıda verilmiştir.

*“Sosyal bilgiler konuları önemli ki koymuşlar öğreniyoruz. Ama bana göre kronoloji öğrenmek önemsiz bir şey.”* (DG-Ö1).

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde sosyal bilgiler derslerinin konularının önemi hakkında görüş belirten öğrencilerin büyük çoğunluğunda konuların önemli olduğu düşüncesi ön plana çıkmıştır. Az sayıda önemsiz konuları olduğunu da belirten öğrencilerden ise örnek veren öğrenciler *“kronoloji”* yi ön plana çıkarmıştır. Bu da gösteriyor ki öğrenciler yine *“ezber”* konuları sevmemektedir.

Genel anlamda *“Zorlanılan konu/konular”* la ilgili görüş belirten 16 öğrenci *“Milli mücadele”*; 3 öğrenci *“Kimlik”*; 1 öğrenci *“Yönler”* konularında zorlandığını belirtmiştir. Sosyal bilgiler dersinde zorlanılan konular konusunda örnek veren öğrenci ifadelerine örnekler aşağıdadır.

*“Milli Mücadele konusu... Tarihleri ezberlemekte zorlanıyorum. Genelde ezber konularında zorlanıyorum ben...”* (DG-Ö23). *“Milli Mücadele ile ilgili konular biraz anlamakta zorlanıyordum”* (DG-Ö1). *“Bir tek Milli Mücadelede biraz zorlandım”* (DG-Ö18). *“Kimliklerde bazı yerleri ezberlemede zorlanmıştım”* (DG-Ö20). *“Kimlik konusunu hiç sevmemiştim”* (DG-Ö27). *Sosyal bilgiler dersinde zorlandığım konulardan biri yönlerdi”* (DG-Ö16).

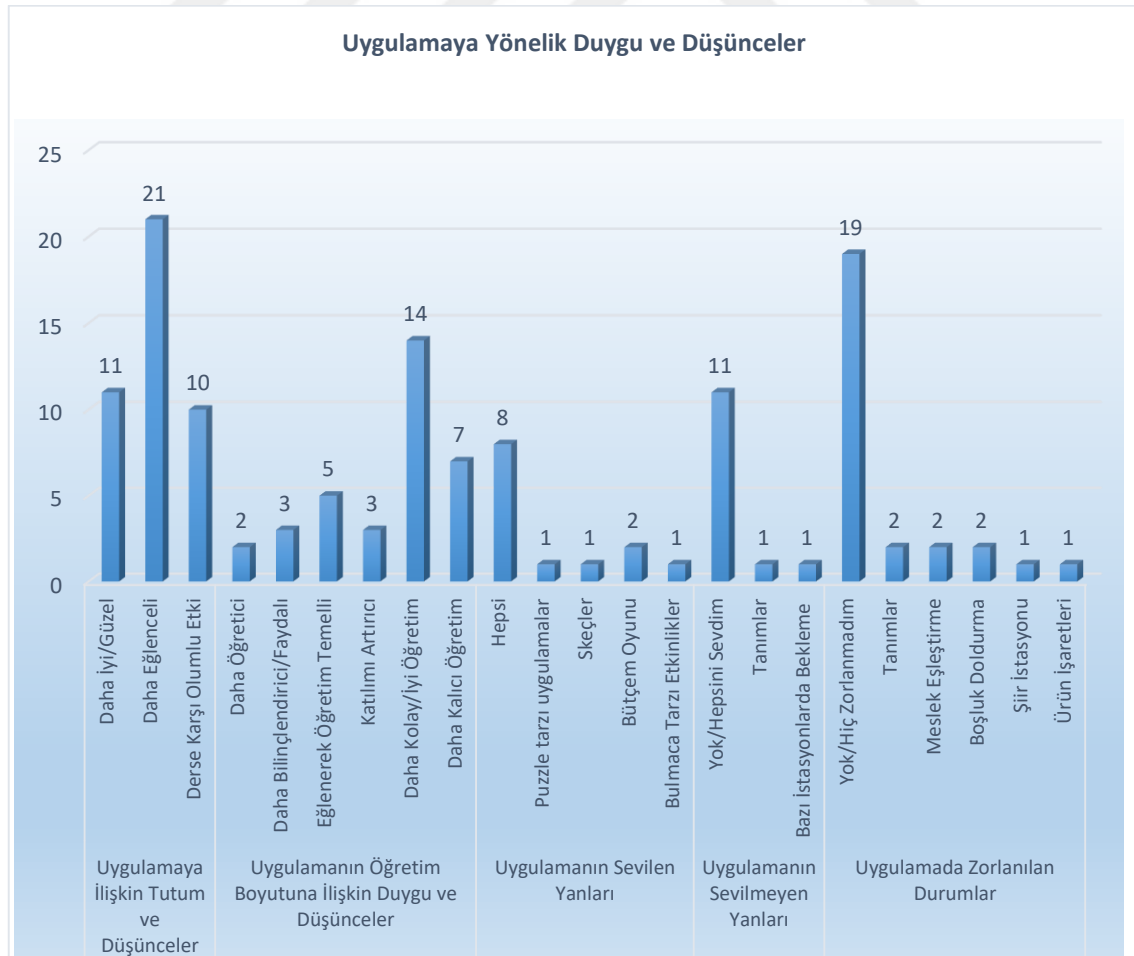
Görüldüğü gibi sosyal bilgiler konularında büyük çoğunluğun zorlandığı konular olduğu ve özellikle “Milli Mücadele” konusunun ön plana çıktığı görülmüştür. İfadelerde zorlanma sebebi olarak yine “ezber” içeriğinin fazla olması gösterilmiştir.

Genel anlamda sosyal bilgiler dersine karşı tutumları değerlendirecek olursak, öğrencilerin büyük çoğunluğu sosyal bilgiler dersini sevmekte, konularını önemli görmektedir. Ancak bu düşünceye sahip olup şerh düşen öğrencilerin gerekçeleri ise “ezber” konuların olmasına dayanmaktadır. Amaç bilgileri ezberletmek yerine olaylar, olgular veya problemler üzerinde düşünme, tartışma, analiz ve sentez seviyelerinde beceri geliştirmeye odaklanması faydalı olacaktır.

#### 4.2.2 Uygulama Sonrası Sosyal Bilgilerle İle İlgili Tutum ve Düşünceler

Uygulama sonrası öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin “Uygulama sonrası sosyal bilgiler hakkındaki tutum ve düşünceler”i sorulmuş ve verdikleri cevaplar aşağıdaki grafikte görülen başlıklar altında toplanmıştır.

**Grafik 2 Uygulamaya Yönelik Duygu ve Düşünceler**



Yapılan görüşmelerde deney grubu öğrencilerine “uygulamaya ilişkin tutum ve düşünceleri” sorulmuş ve görüş bildiren öğrencilerden 21’i sosyal bilgiler dersini bu şekilde işlemenin “daha eğlenceli” olduğunu; 11 öğrenci “daha iyi/güzel” olduğunu; 10 öğrencide derse karşı “olumlu etki” yaptığını belirtmişlerdir.

Uygulamanın “daha eğlenceli” olduğunu belirten öğrencilerden bazılarının düşünceleri şu şekildedir; “heyecanlanmıştım... Dersin işlenişini çok sevdim. Sosyal bilgiler dersi böyle çok eğlenceliydi” (DG-Ö11). “Dersi böyle işlemek daha eğlenceli oldu. Daha çok eğlendik. Derse daha çok katıldım” (DG-Ö12) “Etkinliklerle işlenmesi gerçekten daha eğlenceli ve daha iyi oluyordu. Güzeldi yani...” (DG-Ö18). “Sizden önce bazen anlamamış gibi olurdum ama sizin işlediğiniz konuda sosyal bilgiler daha eğlenceli oldu daha iyi anlamaya ve öğrenmeye başladım” (DG-Ö24). “Sosyal bilgiler dersi böyle daha eğlenceli bir ders. Hem faydalı hem eğlenceli şeyler öğreniyorsun. Ayrıca sıkılmıyorsun hem de bir yandan eğleniyorsun yani...” (DG-Ö25). “Sevmediğim sıkıcı gelen konuları vardı... Ama bu etkinlikleri yapınca daha çok hoşuma gitti sosyal bilgiler...” (DG-Ö25).

Uygulamanın “daha iyi/güzel” olduğunu belirten öğrencilerden bazıları düşünceleri şu şekildedir; “Böyle etkinlikler yaparak aktiviteler yaparak öğrenmek akılda daha kalıcıydı. Bu tarz öğrenmek daha güzeldi ve eğlenceliydi.” (DG-Ö24) “Etkinliklerle işlenmesi gerçekten daha eğlenceli ve daha iyi oluyordu. Güzeldi yani...” (DG-Ö18)

Uygulamanın “derse karşı olumlu etki” yaptığını belirten öğrencilerden bazıları düşünceleri şu şekildedir; “Derse karşı olumlu etkiler yaptı. Ders daha zevkli oldu böyle” (DG-Ö16). “Olumlu bir etki yaptı” (DG-Ö17).

Görüldüğü gibi uygulamaya ilişkin öğrenci tutum ve düşünceleri tamamen olumlu olmuş ve öğrenciler tarafından “eğlenceli”, sosyal bilgiler dersinin bu şekilde daha “daha iyi” olduğu ve derse karşı “olumlu etki” yaptığı düşünceleri ön plana çıkmıştır.

Uygulamanın öğretim boyutuyla ilgili duygu ve düşüncelerini belirten öğrencilerden 2 öğrenci uygulamayı “daha öğretici”; 3 öğrenci “daha bilinçlendirici ve faydalı”; 5 öğrenci “eğlenerek öğretim temelli”; 3 öğrenci “katılımı artırıcı”; 14 öğrenci “daha kolay/iyi öğretim”; 7 öğrenci “daha kalıcı öğretim” olarak nitelendirmişlerdir.

Uygulamanın “daha öğretici” olduğunu belirten öğrencilerden bazılarının düşünceleri şu şekildedir; “*hepsi eğlenceli ve öğretici faaliyetlerdi.*” (DG-Ö2).

Uygulamanın “daha bilinçlendirici ve faydalı” olduğunu belirten öğrencilerden bazılarının düşünceleri şu şekildedir; “*Evet, o etkinlikleri günlük hayatta bir yerle kullanacağımızı düşünüyorum.*” (DG-Ö13). “*... Hem faydalı hem eğlenceli şeyler öğreniyorsun...*” (DG-Ö26) “*Hepsi eğlenceli ve öğretici faaliyetlerdi. Bütçemizi düşünerek alışveriş yapmak aslında en öğretici olandı. Bilinçlendirmeye yönelikti...*” (DG-Ö2).

Uygulamanın “eğlenerek öğretim temelli” olduğunu belirten öğrencilerden bazılarının düşünceleri şu şekildedir; “*Eğlenerek öğrendiğimiz için daha çabuk öğreniriz.*” (DG-Ö2). “*Böyle daha iyi öğrendim. Çünkü eğlenceli şeyler, etkinlikler yaptık*” (DG-Ö 14). “*... Eğlenirken öğrendim öğrenirken de eğlendim...*”(DG-Ö 23). “*Sosyal bilgiler dersi böyle daha eğlenceli bir ders. Hem faydalı hem eğlenceli şeyler öğreniyorsun hem sıkılmıyorsun hem de bir yandan eğleniyorsun yani...*”(DG-Ö26).

Uygulamanın “katılımı artırıcı” olduğunu belirten öğrencilerden bazılarının düşünceleri şu şekildedir; “*Böyle işlemek daha eğlenceli oldu. Daha çok eğlendik. Derse daha çok katıldım*” (DG-Ö12). “*Güzeldi ve eğlenceliydi. Derse daha çok katıldım.*” (DG-Ö1) “*... Aktif olmak daha iyi*” (DG-Ö22).

Uygulamanın “daha kolay/iyi öğretim” olduğunu belirten öğrencilerden bazılarının düşünceleri şu şekildedir; “*Olumlu bir etki yaptı. Normalden daha kalıcıydı.*” (DG-Ö8). “*Öğrenmemi daha kolaylaştırdı...*” (DG-Ö10). “*Evet, daha kalıcı ve kolay bir öğrenme sağlıyor...*” (DG-Ö13). “*Böyle daha iyi öğrendim. Çünkü eğlenceli şeyler, etkinlikler yaptık*” (DG-Ö14). “*Evet, daha fazla öğrendim ve daha fazla eğlenceliydi*” (DG-Ö21). “*Öğrenmemi daha artırdığını düşünüyorum*” (DG-Ö28). “*Sizden daha önce anlamamış gibi olurdum ama sizin işlediğiniz konuda sosyal bilgiler daha eğlenceli oldu daha iyi anlamaya ve öğrenmeye başladım*” (DG-Ö24).

Uygulamanın “daha kalıcı öğretim” olduğunu belirten öğrencilerden bazılarının düşünceleri şu şekildedir; “*Öğrenmeme olumlu katkı yaptı. Bu şekilde işlemek daha kalıcıydı*” (DG-Ö15). “*Daha kalıcı oldu benim için ilerleyen zamanlarda da hatırlayacağımı düşünüyorum*” (DG-Ö21). “*Böyle etkinlikler yaparak aktiviteler*

*yaparak öğrenmek akılda daha kalıcıydı. Bu tarz öğrenmek daha güzeldi ve eğlenceliydi.” (DG-Ö25).*

Uygulamanın öğretim boyutuna ilişkin öğrenci düşünceleri genel itibariyle “daha kolay ve iyi” bir öğretim sağladığı yönünde olmuştur. Buna ek olarak öğrenciler öğretim sürecini daha “eğlenceli”, “öğretici”, “faydalı ve bilinçlendirici”, “kalıcı” ve “katılımı artırıcı” özelliklerini vurgulamışlardır. Bu da farklılaştırılmış öğretimin öğretim kalitesini ve öğrenme süreçlerine olumlu etkiler yaptığını göstermektedir.

Uygulamanın sevilen özellikleri ile örnek veren öğrencilerden 8 öğrenci “hepsi”; 1’er öğrenci yap-boz tarzı etkinlikler, skeçler ve bulmaca tarzındaki etkinlikler; 2 öğrenci bütçem adlı oyunu örnek göstermiştir.

Uygulamanın sevdiği yanına örnek veren ve “hepsi” olduğunu belirten öğrencilerden bazılarının düşünceleri şu şekildedir; *“Etkinliklerin hepsini sevdim. Sevmediğim bir etkinlik olmadı” (DG-Ö10). “Sevmediğim bir etkinlik olmadı hepsini severek yaptım” (DG-Ö15). “Yoktu hepsi çok güzeldi. O kadar zevkli şeyler yaptık ki aklıma başka ne yapılabilirdi diye bir şey gelmiyor” (DG-Ö25).*

Uygulamanın sevdiği yanına örnek veren öğrencilerden bazılarının düşünceleri şu şekildedir; *“Bulmacalar yap-bozlar, skeçler iyiydi. Bütçe yapma da çok iyiydi eğlenceliydi. Sevmediğim bir şey olmadı hepsini sevdim ben” (DG-Ö6). “Bütçe etkinliğine bayıldım... Sevmediğim etkinlik yoktu” (DG-Ö13).*

Uygulamanın “sevilmeyen yanları” ile ilgili görüş bildiren öğrencilerden 11 öğrenci “yok/hepsini sevdim”; 1’er öğrenci “tanımlar” ve “bazı istasyonlarda bekleme” olarak ifade etmişlerdir.

Uygulamanın “sevilmeyen yanları” ile ilgili “yok/hepsini sevdim” şeklinde cevap veren öğrencilerden bazılarının düşünceleri şu şekildedir; *“Sevmediğim bir yan yok” (DG-Ö13). “Beğenmediğim yerler hiç olmadı” (DG-Ö18). “Tanımlar” ve “bazı istasyonlarda bekleme” şeklinde cevap veren öğrencilerden bazılarının düşünceleri ise şu şekildedir; “Eğlenceliydi oyunlarla filan... Sadece fotokopi olan etkinlikler biraz sıkıcıydı. Tanımları da sevdim aslında...” (DG-Ö18).*

Uygulamada sevilen/sevilmeyen yanlarla ilgili değerlendirmelerde öğrencilerin tamamına yakını olumlu görüş bildirmiş ve “hepsini” sevdiklerini belirtmişlerdir. Sadece

1 öğrenci “tanımlar” etkinliklerini biraz sıkıcı bulduğunu belirtmiş 1 öğrencide bazı istasyonlarda beklemeyi belirtmiştir. Ancak bu bir olumsuzluktan ziyade öğrencinin öğrenme hırısını artıran bir pozitifliktir. Çünkü ilgili öğrenci tüm etkinlikleri bir an evvel yapma arzusunu neden olarak belirtmiştir.

Uygulamada “zorlanılan durumlar” ile ilgili görüş bildiren öğrencilerden 19 öğrenci “yok/hiç zorlanmadım” diye ifade ederken, 2’şer öğrenci “tanımlar/boşluk doldurma”, “meslek eşleştirme”, 1’er öğrenci de “şiiir istasyonu” ve “ürün işaretleri”nde zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Uygulamada “yok/hiç zorlanmadım” şeklinde görüş bildiren öğrencilerden bazılarının düşünceleri ise şu şekildedir; “Zorlandığım durumlar olmadı hiç...”(DG-Ö19). “Yok, hiçbirinde zorlanmadım. Etkinlikler hiç zorlayıcı değildi” (DG-Ö25). “Zorlandığım bir şey olmadı. Rahatlıkla yaptım hepsini, öğrendim yani...” (DG-Ö26).

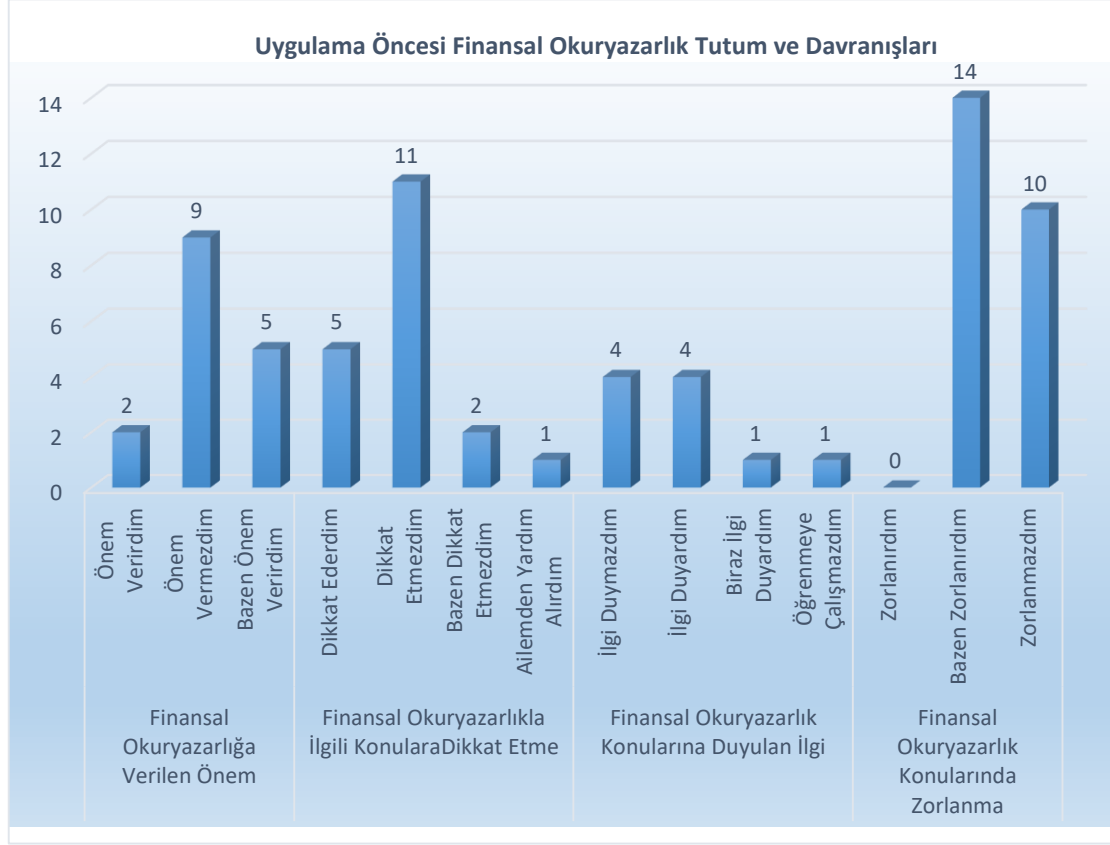
Uygulamada “zorlandığı” durumlarla ilgili görüş bildiren öğrencilerden bazılarının düşünceleri ise şu şekildedir; “Şiiir istasyonunda şiiir yazma becerim iyi olmadığından biraz zorlandım ama arkadaşlarımla birlikte kolaylıkla yaptım onu da...” (DG-Ö15). “Boşluk doldurma ve kavram etkinliklerinde biraz zorladım ama sonradan onları da kolaylıkla yaptım” (DG-Ö10). “Mesleklerle ilgili yap-bozlarda zorlandım. Meslek resimlerini anlayamadım.” (DG-Ö6).

Görüldüğü gibi öğrencilerin tamamına yakını “zorlanmadığını” belirtmişlerdir. İstisna olarak genel anlamda tanım içeren etkinliklerde bir ya da iki öğrenci zorlandığını ifade etmişlerdir. Bu da etkinliklerin öğrenci seviyesine, ilgi ve öğrenme stillerine uygunluğunun göstergesidir.

#### **4.2.3 Uygulama Öncesi Finansal Okuryazarlık İle İlgili Tutum ve Düşünceler**

Uygulama sonrası öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin “uygulama öncesi finansal okuryazarlık ile ilgili tutum ve düşünceleri” sorulmuş ve verdikleri cevaplar aşağıdaki grafikte görülen başlıklar altında toplanmıştır.

**Grafik 3 Uygulama Öncesi Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranışları**



Yapılan görüşmelerde deney grubu öğrencilerine “uygulama öncesi finansal okuryazarlık tutum ve davranışları” sorulmuş ve finansal okuryazarlığa verdikleri önem konusunda görüş bildiren öğrencilerden 9’u finansal okuryazarlık konularına “önem vermezdim”; 5’i “bazen önem verirdim”; 2’si “önem verirdim” şeklinde cevap vermişlerdir.

Finansal okuryazarlığa “önem verdiğini” belirten öğrencilerden bazıları düşünceleri şu şekildedir; “önemliydi ilgimi çekerdi.” (DG-Ö6). “Ben eskiden de dikkat ederdim ihtiyacım olan şeyleri alıyorum isteklerimi param kalırsa alırdım. Son kullanma tarihi gibi şeylere bakardım.” (DG-Ö26).

Finansal okuryazarlığa “önem vermediğini” belirten öğrencilerden bazıları düşünceleri şu şekildedir; “Aslına bakarsanız eskiden para buldukça harcardım. Elimde durmazdı para” (DG-Ö13). “Dikkatimi çeken bir konu değildi... Çok dikkat etmezdim bu konulara” (DG-Ö16). “Önceden markette gittiğimde mesela çok dikkat etmezdim

*istediğim şeyleri alırdım. Ancak şimdi konuyu daha net anlayınca artık gereksiz şeyleri almamaya.” (DG-Ö21).*

Finansal okuryazarlığa “bazen önem verdiğini” belirten öğrencilerden bazıları düşünceleri şu şekildedir; “Önemliydi ama pekte değildi ama konuyu işleyince şu anda önem veriyorum. Daha önce dikkat etmediğim şeylere şimdi daha da dikkat ediyorum” (DG-Ö15). “Biraz önemliydi ama çokta değildi galiba. Dikkat etmediğim zamanlar olurdu” (DG-Ö15).

Görüldüğü gibi öğrencilerin finansal okuryazarlığa verdikleri önem 2 öğrenci dışında çok fazla yoktur. Bu da bu konuda ilgili içeriklerin ve vurguların artırılması gerekliliğini göstermektedir.

Finansal okuryazarlık konularına dikkat etme konusunda ise görüş bildiren öğrencilerden 9’u “dikkat etmezdim”; 5’i “dikkat ederdim”; 2’si “bazen dikkat etmezdim”; 1’i “ailemden yardım alırdım” şeklinde ifade etmişlerdir.

Finansal okuryazarlık konularına “dikkat etmezdim” şeklinde görüş belirten öğrencilerden bazıları düşünceleri şu şekildedir; “Önceden markette gittiğimde mesela çok dikkat etmezdim istediğim şeyleri alırdım. Ancak şimdi konuyu daha net anlayınca artık gereksiz şeyleri almamaya çalışıyorum” (DG-Ö21). “Önceden önemsizdi ama şimdi önemli artık. Düşünmüyordum da dikkatte etmiyordum” (DG-Ö27). “Önce bir ürünü alırken sevip sevmediğime bakardım. Güzelse alırdım” (DG-Ö10).

Finansal okuryazarlık konularına “dikkat ederdim” şeklinde görüş belirten öğrencilerden bazıları düşünceleri şu şekildedir; “Evet dikkat ederdim. Para biriktirirdim mesela...” (DG-Ö19). “Aslında ben fazla alışveriş yapmam. Ama annem alışverişe gönderdiğinde hijyenik olmasına, yırtık olmamasına vb. dikkat ederim... Paramı çok fazla harcamamaya dikkat ederim ucuz şeyler alırım” (DG-Ö23)

Finansal okuryazarlık konularına “bazen dikkat etmezdim” ve “ailemden yardım alırdım” şeklinde görüş belirten öğrencilerden bazıları düşünceleri şu şekildedir; “Evet ederdim bazen untabiliyordum ancak şimdi daha çok dikkat ediyorum” (DG-Ö20). “Biraz önemliydi ama biraz galiba değildi... Dikkat etmediğim zamanlar olurdu.” (DG-Ö14). “Daha önceleri bir şey alacağım da aileme anneme sorardım öyle alırdım” (DG-Ö24).

Öğrenci ifadelerinden de anlaşılacağı üzere finansal okuryazarlıkla ilgili hususlara dikkat etme konusunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun önceden dikkat etmedikleri görülmüştür.

Finansal okuryazarlık konularına ilgi duyma konusunda görüş bildiren öğrencilerden 4'ü "ilgi duyardım"; 4'ü "ilgi duymazdım"; 1'i "biraz ilgi duyardım"; 1'i "öğrenmeye çalışmadığımı" belirtmişlerdir.

Finansal okuryazarlık konularına "ilgi duyardım" şeklinde görüş belirten öğrencilerden bazıları düşünceleri şu şekildedir; *"Bu konularla daha öncede ilgiliydim. Mesela para biriktirirdim"* (DG-Ö8) *"Bu konulara dikkat ederdim. İlgiliydim önceden de... Para biriktirirdim mesela..."* (DG-Ö19).

Finansal okuryazarlık konularına "ilgi duymazdım" şeklinde görüş belirten öğrencilerden bazıları düşünceleri şu şekildedir; *"Hiç ilgi duymazdım. Annem mesela git bunu al dediğinde gider direkt hiçbir şeyine (son kullanma tarihi, TSE damgası vb.) dikkat etmezdim"* (DG-Ö25). *"Dikkatimi çeken bir konu değildi. Çok dikkat etmezdim bu konulara"* (DG-Ö16).

Finansal okuryazarlık konularına "biraz ilgi duyardım" ve "öğrenmeye çalışmadığımı" şeklinde görüş belirten öğrencilerden bazıları düşünceleri şu şekildedir; *"Biraz ilgi duyardım"* (DG-Ö17). *"Öğrenmeye çalışmazdım"* (DG-Ö1).

Finansal okuryazarlık konusuna ilgi duyma konusunda görüş bildirenlerden bir kısmı "ilgi duyduğunu" belirtirken bir kısmı da "ilgi duymadığını" belirtmiş ve bu konuda da net bir ilginin olmadığı görülmüştür.

Finansal okuryazarlıkla ilgili konularda zorlanma konusunda görüş bildiren öğrencilerden 14'ü "bazen zorlandığımı", 10'u "zorlanmadığımı" belirtmişlerdir.

Finansal okuryazarlık konularında "bazen zorlandığımı" şeklinde görüş belirten öğrencilerden bazıları düşünceleri şu şekildedir; *"Bazen alışverişlerde zorlandığım durumlar olurdu. Ama artık olmuyor"* (DG-Ö10). *"Daha önceleri bilmediğim için oluyordu ama şimdi bu konuları ve sorumluluklarımı öğrendiğim için olmuyor."* (DG-Ö28).

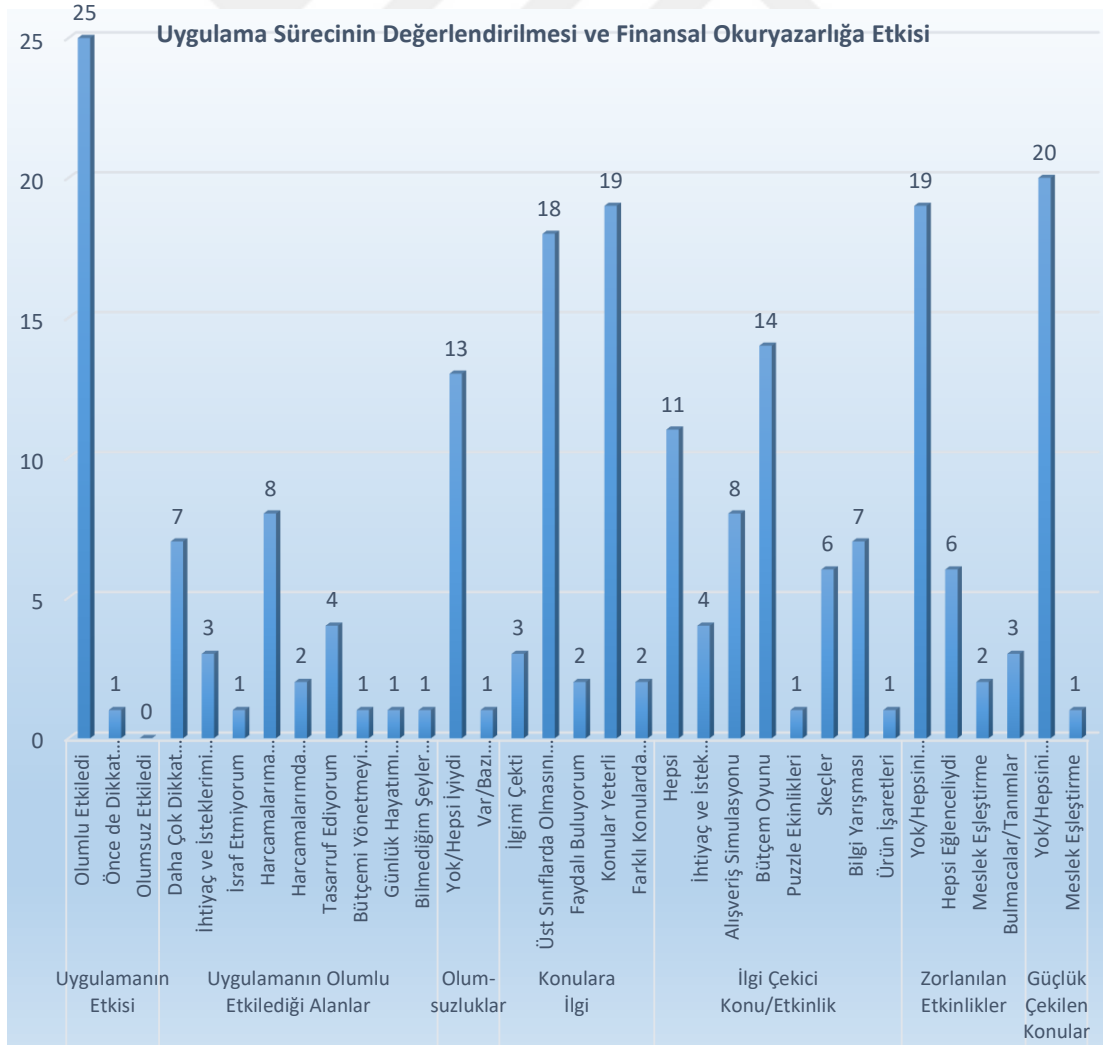
Finansal okuryazarlık konularında “zorlanmadığını” şeklinde görüş belirten öğrencilerden bazıları düşünceleri şu şekildedir; “Yok olmuyordu. Para biriktirirdim ihtiyaçlarımı alırdım” (DG-Ö7). “Çekmezdim. İlk önce ihtiyaçlarımı sonra isteklerimi alırdım.” (DG-Ö11). Zorlanmadığını belirten 4 öğrenci ise “Çok fazla para harcamam.” (DG-Ö1-6-7-23) diyerek sebep belirtmişlerdir.

Finansal okuryazarlık ile ilgili konular öğrencilerin çoğunluğu “zorlanırdım” ifadesini kullanması aslında öğrencilerin yeteri kadar bu konularda donanımlı olmadığını ve öğrenme açığını gösteren bir gösterge olarak dikkate değerdir.

#### 4.2.4 Uygulama Sürecinin ve Finansal Okuryazarlığa Etkisinin Değerlendirilmesi

Görüşmelerde “uygulama öncesi sosyal bilgiler hakkındaki tutum ve düşünceleri” sorulan öğrencilerin cevapları aşağıdaki grafikte görülen başlıklar altında toplanmıştır.

**Grafik 4 Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi ve Finansal Okuryazarlığa Etkisi**



Görüşmelerde uygulamadan sonra öğrencilerden öğretim sürecini ve finansal okuryazarlık ile ilgili düşüncelerine etkileri hakkında düşünceleri sorulmuştur. Öğrencilerden 25'i ilgili uygulamanın finansal okuryazarlıkla ilgili düşüncelerini "olumlu etkiledi" olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerden 1'i önceden de dikkat ettiğini belirtmiştir.

Uygulamanın finansal okuryazarlık düşüncelerini "olumlu etkiledi" şeklinde görüş belirten öğrencilerden bazıları düşünceleri şu şekildedir; "*Olumlu etkiledi. Mesela eskiden elektrik vb. tasarrufa ve israfı dikkat etmezdim artık yanan ışıkları kapatıyorum. Tasarruf ediyorum ve paramı daha doğru harcıyorum. Gelecek için para biriktirmeyi düşünüyorum. Öğrendikten sonra daha çok dikkat etmeye başladım*" (DG-Ö3). "*Evet, düşüncelerimi olumlu etkiledi. Bazen alışverişlerde zorlandığım durumlar olurdu. Ama artık olmuyor. Paramızı gereksiz olan yerlerde harcamamız gerektiği ile ilgili, öncelikle ihtiyaçlarımızı almamız gerektiğiyle ilgili yardımları oldu*" (DG-Ö10). "*Düşüncelerimi olumlu etkiledi öğretmenim. Mesela para biriktiriyorum. Alışverişlerden arta kalan paralarımı biriktiriyorum. Yaptığımız etkinliklerdeki durumlar ve öğrendiklerimiz alışverişlerde ve günlük hayatta uyguluyorum ve aklıma geliyor. Son kullanma tarihine bakmak açık kapalı ürün vb.*" (DG-Ö23). "*Oldu öğretmenim çok oldu... Önceleri 5 lira aldığımda 5 liranın hepsini bitirirdim. Ancak şimdi gerekli gereksizleri düşününce yanlışlarımı daha iyi anladım... Para biriktiriyorum*" (DG-Ö24). "*Oldu... Günlük hayatımda işime yarayan bir konu bence. Yaradı da hatta şimdiden bile kullanmıştım bir kere*" (DG-Ö27).

Uygulamanın finansal okuryazarlık düşüncelerini "etkilemedi" şeklinde görüş belirten 1 öğrencinin düşüncesi şu şekildedir; "*Olmadı... Eskiden de dikkat ederdim*" (DG-Ö7).

Uygulamanın finansal okuryazarlık düşüncelerini "olumsuz etkiledi" şeklinde görüş bildiren öğrenci olmamıştır.

Görüldüğü gibi öğrencilerden 1'i hariç diğer öğrencilerin tamamı uygulamanın görüşlerini olumlu yönde etkilediğini belirtirken "olumsuz" etkilediğini belirten öğrenci olmamıştır. Bu da farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrenciler üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Uygulamanın hangi konularda kendilerini etkilediği ya da kendilerine neler kazandırdığı hususunda görüş belirten öğrencilerden 7'si “artık daha çok dikkat ediyorum”; 3'ü “istek ve ihtiyaçlarımı ayırt edebiliyorum”; 1'i “israf etmiyorum”; 8'i “harcamalarıma daha çok dikkat ediyorum”; 2'si “harcamalarımda dikkat etmem gerekenleri biliyorum”; 4'ü “artık tasarruf ediyorum”; 1'er öğrenci “bütçemi yönetmeyi öğrendim”; “günlük hayatımda etkili oldu”; “bilmediğim şeyler öğrendim” olarak ifade etmişlerdir.

Uygulamanın, finansal okuryazarlıkla ilgili düşüncelerini etkiledikleri alanlarla ilgili görüş belirten öğrencilerden bazılarının düşünceleri şu şekildedir; “...*Eskiden dikkat etmediğim şeylere daha fazla dikkat ediyorum*” (DG-Ö25). “*Önceki tutum ve davranışlarımla şimdiki arasında çok fark oldu. Ama şimdi istek ve ihtiyaçlarımı ayırt edebilmeyi öğrendim*” (DG-Ö2). “*Bu konuların hayatına kattıkları şeyler olduğunu düşünüyorum... Mesela para biriktirmeye başladım...*” (DG-Ö15). “*Eskiden elektrik vb. tasarrufa dikkat etmezdim artık yanan ışıkları kapatıyorum. Tasarruf ediyorum ve paramı daha doğru harcıyorum. Gelecek için para biriktirmeyi düşünüyorum. Öğrendikten sonra daha çok dikkat etmeye başladım*” (DG-Ö3). “*Önceden markette gittiğimde mesela çok dikkat etmezdim istediğim şeyleri alırdım. Ancak şimdi konuyu daha net anlayınca artık gereksiz şeyleri almamaya çalışıyorum*” (DG-Ö21). “*Harcamalarımda dikkat etmem gereken konuları öğrendim*” (DG-Ö1). “*Evet... İhtiyacımızı isteğimizi ayırt edebilmeyi, bütçemizi yönetebilmeyi, düzenli harçayabilmeyi vb. önemli şeyler*” (DG-Ö10). “*Oldu günlük hayatımda işime yarayan bir konu bence. Yaradı da hatta kullanmıştım bir kere*” (DG-Ö27). “*Daha önceleri bilmediğim için oluyordu ama şimdi bu konuları ve sorumluluklarımı öğrendiğim için olmuyor*” (DG-Ö28).

Uygulamanın öğrencilere etkilerinin hangi konularda olduğu ile ilgili görüşlerde ağırlıklı olarak; “artık daha çok dikkat etme”, “istek ve ihtiyaçlarımı ayırt edebilme”, “israf etmemem”, “harcamalara dikkat etme” ve “tasarruf etme” gibi konuların ön plana çıktığı görülmüştür. Bu da önceden ilgi duyulmayan ve dikkat edilmeyen finansal okuryazarlık konularında farkındalık oluşturduğu konusunda kanıtlar sağlamaktadır.

Uygulamayla ilgili olumsuzluklarda görüş belirten öğrencilerden 13'ü “yok/hepsi iyiydi” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yalnızca 1 öğrenci “bazı istasyonlarda beklemek” şeklinde olumsuzluk bildirmiştir.

Uygulamadaki olumsuzluklarla ilgili “yok/hepsi iyiydi” şeklinde görüş belirten öğrencilerden bazıları düşünceleri şu şekildedir; “*Yok ben hepsini çok sevdim*” (DG-Ö10). “*Düşününce yok aslında benim için hepsi olumluydu. Bu şekilde daha kalıcı olduğunu düşünüyorum*” (DG-Ö21). “*Böyle etkinliklerle işlemek bence öğrenmemize daha çok katkıda bulundu. Sade anlatsaydınız da katkıda bulunurdu ama böyle anlatınca daha çok eğlendik daha çok öğrendik*” (DG-Ö26).

Uygulamadaki olumsuzluklarla ilgili “sıranın geç gelmesi” şeklinde görüş belirten öğrencilerden bazıları düşünceleri şu şekildedir; “*Bütçe oyununu başta sevmemiştim ama sonra çok sevdim. Bilgi yarışmasında hep bana gelsin istedim. Alışverişte yanlışlarımı anladım çok güzeldi... Biraz bütçede sıkıldım sadece. Sıra herkese geliyordu ama bana gelmiyordu*” (DG-Ö23).

Uygulama için görüş bildiren öğrencilerden sadece 1 hariç hepsi hiçbir olumsuzluk bildirmemiştir. Uygulama süreci ile belirtilen tek olumsuzluk olan “sıranın gelmemesi” gösterilmiş ancak bu neden de olumsuzluktan daha çok derse ve etkinliklere daha çok katılımı göstermektedir.

Uygulamanın ve konunun öğrencilerde ilgi uyandırıp-uyandırmadığı konusunda görüş belirten öğrencilerden 3 öğrenci “ilgimi çekti/konuları sevdim”; 18 öğrenci “üst sınıflarda eğitim almak isterim”; 2 öğrenci “faydalı buluyorum”; 19 öğrenci “konular içerik olarak yeterli” ifadeleriyle konu ve uygulamayı değerlendirmişlerdir. 2 öğrenci de “farklı konularda olabilir” diyerek farklı konularla da konunun desteklenebileceğini ifade etmişlerdir.

Uygulama ve konu ile ilgili “ilgimi çekti/ konuları sevdim” şeklinde görüş belirten öğrencilerden bazıları düşünceleri şu şekildedir; “*Bu konuları işledikten sonra ilgimi daha çok çekmeye başladı*” (DG-Ö18). “*İlgimi çekti. Üst sınıflarda da olsun*” (DG-Ö1).

Uygulama ve konu ile ilgili “üst sınıflarda eğitim almak isterim” şeklinde görüş belirten öğrencilerden bazıları düşünceleri şu şekildedir; “*Çok isterim aslında... Bu konuyu o kadar çok sevdim ki zaten Sosyal Bilgilerin diğer bütün konularını çok severim çok severim*” (DG-Ö2). “*Üst sınıflarda da olmasının isterdim. Eğleniyoruz yani*” (DG-Ö26).

Uygulama ve konu ile ilgili “faydalı buluyorum” şeklinde görüş belirten öğrencilerden birisinin düşüncesi şu şekildedir; “*Bu konuların ilerleyen sınıflarda da olmasını isterim. Faydalı olduğunu düşünüyorum*” (DG-Ö3).

Uygulama ve konu ile ilgili “konular içerik olarak yeterli” şeklinde görüş belirten öğrencilerden bazıları düşünceleri şu şekildedir; “*Konular yeterliydi. Eklenmesi ya da çıkarılması gereken konu da yoktu*”(DG-Ö10). “*Konular yeterliydi çıkarılması ya da eklenmesi gereken konu yoktu... Bu konuların daha çok olmasını isterim*”(DG-Ö19). “*Eklenmesi ve çıkarılması gereken konu yok bence. Hepsi gerekliydi...*” (DG-Ö20).

Uygulama ve konu ile ilgili “farklı konularda olabilir” şeklinde görüş belirten öğrencilerden bazıları düşünceleri şu şekildedir; “*İllaki vardır ama şu an aklıma gelmedi.*” (DG-Ö1) “*Farklı konular genç yaşta bilinçlendirmek için olsa daha iyi olur. Yani isterim aslında*” (DG-Ö2).

Öğrenci ifadelerinden de görüleceği üzere finansal okuryazarlık konusunun öğrencilerin ilgisini çektiği ve diğer sınıflarda da eğitim alma istekliliği ön plana çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğu içeriğin yeterli olduğunu düşünmektedir. Bu da öğrencilerin konuya ilgisini artırdığını, konuyu sevdiğini ve ileriki dönemlerde de bu konun ders içeriklerde yer alması istekliliğine kanıt oluşturur.

Öğrencilere uygulamada ilgi çekici konu ve etkinliklerle ilgili düşünceleri sormuş ve görüş belirten öğrencilerden; 11’i “hepsi”; 4’ü “ihtiyaç ve isteklerimiz etkinlikleri”; 8’i “alışveriş simülasyonu”; 14’ü “bütçem oyunu”; 7’si “bilgi yarışması”; 6’sı “skeçler”; 1’er öğrencide “puzzle” ve “tangram (Ürün İşaretleri)” tarzı etkinlikler olarak ifade etmişlerdir.

Uygulama ile ilgili ilgi çekici konu ve etkinliklerde görüş belirten öğrencilerin verdikleri örneklerden bazıları şu şekildedir; “*Hiçbirini çıkarılmasını tavsiye etmem hepsi zevkliydi... Market alışverişi en zevkli olan etkinlikti*” (DG-Ö3). “*Bilgi yarışması, bütçem... Benim hepsi dikkatimi çekti, güzeldi*” (DG-Ö18). “*Hepsi güzeldi. Ama paramı yönetme oyunu daha güzeldi*” (DG-Ö4). “*Skeçler, dramalar ve market...*”(DG-Ö15) “*Bütçe oyunu, market oyunu... Bütçe konusu daha fazla yararlıydı...*”(DG-Ö17). “*Bütçe oyunu çok etkiledi beni. Mesela o oyundaki sigorta yaptırmanın gerekliliği etkiliydi*” (DG-Ö21). “*Hepsini sevdim hiç sıkılmadım. Alışveriş, bilgi yarışması, skeçleri çok sevdim. Sıkıldığım bir etkinlik ve konu olmadı*” (DG-Ö26).

İlgi çekici konu ve etkinliklerle ilgili öğrenci cevaplarına bakıldığında ise ortak noktanın skeçler, alışveriş simülasyonu, bütçe gibi daha çok harekete ve günlük hayata dair konuların olduğu görülmüştür. Bu da gösteriyor ki öğrenciler oturarak kâğıt üzerinde etkinlikler yapmak yerine daha çok kinestetik etkinlikler ilgilerini çekmekte ve sevmektedirler. Günlük hayattan alınma etkinliklerde ilgiyi artıran bir başka faktör olmuştur.

Öğrencilere uygulama esnasında “zorlandıkları etkinlikler” olup-olmadığı konusundaki görüşleri sorulmuş ve görüş belirten öğrencilerden 19’u “yok/hepsini kolaylıkla yaptım”; 6’sı “hepsi eğlenceliydi”; 2’si “meslek eşleştirme”; 3’ü “bulmaca/tanımlar” olarak ifade etmişlerdir.

Uygulama esnasında “zorlandıkları etkinlikler” konusunda görüş belirten öğrencilerden bazılarının düşünceleri şu şekildedir; “*Olmadı. Hepsini çok rahat yaptım. Hepsi kolaydı*” (DG-Ö9). “*Olmadı konular ve etkinlikler kolaydı zaten*” (DG-Ö12). “*Yok. Yeterince öğrendim eğlendim*”(DG-Ö27). “*Hepsi çok eğlenceliydi*” (DG-Ö1). “*Bulmacalar*” (DG-Ö20).

Zorlanılan etkinlikler konusunda büyük çoğunluk herhangi bir zorlanılan durum belirtmezken ve eğlenceli bulurken, birkaç öğrenci; bulmaca/tanımlar ve meslek eşleştirme etkinliklerini belirtmişlerdir. Bu etkinliklerin ortak noktası daha çok ezbere dayalı tanım bilgisi olmasıdır. İçerik değiştirilmediği için eklenen bu tanım vb. etkinlikler farklılaştırmaya rağmen bazı öğrenciler tarafından benimsenmemiş ve zorlanılmıştır. Bu da ezbere dayalı bilgi içeriklerinin öğrenme güçlüğü yarattığı hususunu tekrar ortaya koymuştur.

Öğrencilere uygulama esnasında “öğrenmekte güçlük çekilen konular” olup-olmadığı konusundaki görüşleri sorulmuş ve görüş belirten öğrencilerden 20’si “yok/hepsini öğrendim”; 1’i “meslek eşleştirme” olarak ifade etmişlerdir.

Uygulama esnasında “yok/hepsini öğrendim” olarak görüş belirten öğrencilerden bazılarının düşünceleri şu şekildedir; “*Öğrenmekte güçlük çektiğim konular olmadı. Hepsini kolaylıkla öğrendim*” (DG-Ö9). “*Olmadı. Çoğu bildiğimiz şeyler aslında ama böyle işlemek daha bilinçlendirdi bizi*” (DG-Ö21). “*Öğrenmekte güçlük çektiğim konular yok. Yeterince öğrendim eğlendim*” (DG-Ö27). “*Mesleklerde biraz zorlandım*” (DG-Ö6).

Öğrenme güçlüğü çekilen konularda da öğrencilerden sadece 1'i hariç tamamı konuları öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu da farklılaştırmanın öğrencilerin öğrenmesine sağladığı katkıyı destekler niteliktedir.



## BÖLÜM 5

### 5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma da ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde “üretim tüketim ve dağıtım” öğrenme alanı öğretimi ile finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin finansal okuryazarlık düzeylerine (bilgi-tutum ve davranış) ve sosyal bilgiler dersine (akademik başarı ve tutum) etkileri incelenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin sonuçları literatür verilerinden yola çıkarak tartışılmış, ulaşılan sonuçlar verilmiş ve sonuçlardan yola çıkarak öneriler sunulmuştur.

#### 5.1 Tartışma

Araştırma iki ana temel soru üzerine temellendirilmiştir. Bunlar; farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sosyal bilgilere ve finansal okuryazarlığa etkisidir. Bu iki ana temel soru iki ana başlık ve alt soruları ile tartışılmıştır.

##### 5.1.1 Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersine Etkisi

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sosyal bilgilere etkisi beceri temelli akademik başarıya ve sosyal bilgiler dersine karşı tutum olmak üzere iki alt problem çerçevesinde tartışılmıştır.

##### 5.1.1.1 Beceri Temelli Akademik Başarı ve Ders Tutumlarına Etkisine İlişkin Tartışma

Gelişim ve öğrenmenin, çocuktan çocuğa değiştiği bir gerçektir ve bireysel özelliklerin farklılığı gerçeğiyle farklı seviyelerde seyrederek. Bu da her bireyi eşsiz ve diğer bireylerden farklı yapar. Bireyin gelişimini farklılığının yanında aile ve sosyo-kültürel gelişimde bu farklılığı daha da farklılaştırır. Bu eşsiz farklılık tekdüze bir eğitimle karşılanamayacağı için mümkün olduğunca eğitimini bireyselleştirilmesi gerekir (Tomlinson ve Imbeau, 2010).

Araştırma da farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersi beceri temelli akademik başarılarına ve sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarına etkileri bakımından incelenmiş, araştırmacının da beklentileri doğrultusunda, hem

öğrencilerin beceri temelli akademik başarılarına hem de sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarında olumlu etkileri olmuştur. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile yapılan uygulama, literatürdeki ilgili araştırmalarla aynı doğrultuda nicel ve nitel sonuçlar üreterek diğer araştırma bulgularını desteklemiş öğrencilerin beceri temelli akademik başarılarını, geleneksel eğitime oranla belirgin şekilde anlamlı farklılık oluşturmuş ve artırmıştır.

Sosyal bilgiler dersi tutumlarına da etkisi de pozitif yönde anlamlı olmuş ve deney grubu tutumları uygulamadan sonra anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Deney grubundaki bu pozitif anlamlılık, kontrol grubunda anlamlılık arz edecek düzeyde olmamıştır. Ayrıca yine deney grubu ile kontrol grupları kıyaslandığında da deney gurubu lehine anlamlı pozitif bir ayrışma gözlenmiştir.

Nitel verilerde de bu iyileşmeler bariz bir şekilde mevcuttur. Öğrenciler genel anlamda uygulama öncesinde sosyal bilgiler dersini (N=22) “sevdiğini”, konularını önemsemediğini (N=15) belirtmiştir. Dersi “sevmediğini” ve konularını “önemsemediğini” belirten hiçbir öğrenci olamazken, bazı konuların “önemsiz”, bazı konularını (N=4) “sevdiğini” belirtmiştir. Genel anlamda “zorlanılan konular”ın olduğu (N=20) belirtilmiştir. Zorlanılan konulara sebep ise “ezber” ağırlıklı olması gösterilmiştir.

Uygulama ile ilgili görüşlerde ise derse karşı olumlu tutum ve düşünceler (N=42) oluşmuştur. Öğretim boyutuyla ilgili ifadelerinde (N=34) tamamı olumlu olmuştur. Öğretim boyutuyla ilgili değerlendirmelerde, daha öğretici, biliçlendirici/faydalı, eğlenerek öğrenme, katılımı artıcı, daha kolay/iyi öğrenme, daha kalıcı gibi ifadeler ön plana çıkmıştır. Uygulamalarda “zorlanılan durumlar” ile ilgili “hiç zorlanmadığını” belirten (N=19) öğrenciler olmuştur. “Zorlanılan” durumlarda ise sadece birkaç öğrenci “tanımlar” gibi birkaç etkinlik gösterilmiştir. Öğrenciler uygulamada sevilen yanlarla ilgili çeşitli ifadelerle (N=24) sevdiğini belirtirken, “sevilmeyen yanlar” a sadece 2 örnek verilmiştir.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarının akademik başarı ve derse karşı tutumlara karşı etkisi konusunda yapılan yurtiçi akademik araştırmalarda (Akdemir, 2019; Beler ve Avcı, 2011; Demir, 2013; Üçarbaş, 2020) vb. ve yurtdışı araştırmalarda (Iqbal ve diğerleri, 2020; Massaad ve Chaker, 2020; Pourdana ve Rad, 2017) vb. akademik başarıyı

ve derse karşı tutumları iyileştirdiği bulguları yer almaktadır ve araştırmamızdan elde ettiğimiz nitel ve nicel sonuçlar literatürdeki bu bulguları destekler niteliktedir.

Genel anlamda nitel verilerde beceri temelli akademik başarının da nedenlerini açıklayıcı ifade ve görüşler görülebilmektedir. Bunlar; dersin bu şekilde daha sevilmesi, eğlenceli olması, derse katılımı artırması, öğrenmeyi kolaylaştırması, etkinliklerin öğretici/faydalı/bilinçlendirici olması, kalıcı olması gibi ifadeler tutumlardaki ve beceri temelli akademik başarıdaki iyileşmelerin nedenlerini açıklamaktadır.

Uygulamaya yönelik öğrencilerle yapılan görüşmelerde, en çok sevilen etkinliklerin drama, alışveriş simülasyonu, bütçe oyunu gibi etkinliklerin olduğu; birkaç öğrenci tarafından da olsa tanımların birçok farklı şekilde (boşluk doldurma, eşleştirme, bulmaca vb.) farklılaştırılmasına rağmen çokta sevilmediği görülmüştür. Araştırmada içerik farklılaştırılmamış standart içerik farklılaştırılarak sunulmuştur. Öğrencilerin okul yazılıları, özel okul bursluluk sınavları ve İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavları vb. gibi sınavlara girecek olmaları göz önüne alınarak araştırmacı tarafından önemsiz görülse de içerikte çok sayıda yer alan tanımlarla ilgili farklılaştırılmış etkinlikler düzenlenme ihtiyacı hissedilmiştir. Ancak bazı öğrencilerin ezbere dayalı, hiçbir beceriye dayanmayan bilgileri ne kadar farklılaştırılırsa farklılaştırılsın yine de sevmediğini ve öğrenmekte zorlandığını göstermektedir. Buna karşın çoğunlukla uygulamaya dayalı, işin bizzat başında oldukları ve parayı kendilerinin yönettiği, hayatını etkileyen, hayatına dokunduğunu hissettiği, niçin öğrendiğini ve bizzat canlı olarak içinde bulunduğu etkinlikleri daha çok sevdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle farklılaştırma süreç ve sonuç bazında yeterli olsa da soyut, bilgi düzeyi, çocuğun dünyasına ve hayatına hitap etmeyen vb. konularda tek başına yeterli olmayabilir ve içeriğinde farklılaştırılarak uygun içerik geliştirilmesi gerekebilir. Onun içindir ki farklılaştırma kadar içeriğin kendisi de çocuğa ve onun hayatına dokunması, hayatına bir şeyler katması, yaşamından bir parça olması ve günlük hayatında kullanabileceği önemde olması önemli görülmüştür.

Tomlinson (2000a) bu konuda farklılaştırmada en önemli faktör olarak, farklılaştırılan şeyin kaliteli müfredat ve öğretim olması gerektiğini vurgulamaktadır. Müfredat değerli bilgi ve anlayışlara odaklanmalı; dersler, etkinlikler ve ürünler öğrencilerin bu temel unsurlarla kullanmasını, uğraşılmasını ve anlamasını sağlamalıdır. Kullanılan materyaller ve etkinlikler öğrencilere uygun ve ilginç olmalıdır. Öğrenme aktiftir; öğrenmede öğrenciler için neşe ve memnuniyet vardır. Tomlinson'un da belirttiği

bu husus farklılaştırmanın önünde bir engeldir ve araştırmamızdaki bu sonuç Tomlinson (2000a)'nu doğrular niteliktedir.

Araştırmamızdaki ilginç bir sonuç, kontrol grubu beceri temelli akademik başarı testi sonuçlarında öntest ve sontest sonuçlarında pozitif yönlü hiçbir ilerlemenin olmamasıdır. Literatürde genelinde farklılaştırılmış öğretimin etkisinin incelendiği araştırmalarda deney grubu lehinde akademik başarıda anlamlı artışlar gözlene de kontrol gruplarında da artışların olduğu görülmektedir. Ancak bizim araştırmamızdaki bu ilerlemenin olmaması bilgi düzeyindeki başarıyı etkilese de anlama, uygulama gibi üst düzey düşünme becerilerini etkilemediği gerçeğini göstermektedir.

Araştırmamız için geliştirip kullandığımız beceri temelli akademik başarı testi önceden de vurgulandığı gibi daha çok beceri temelli soruların yer aldığı, uygulamaya, anlamaya ve analiz yapmaya yönelik soruların ağırlıkta olduğu bir ölçme aracıdır. Kısacası finansal okuryazarlık bilgisinden çok finansal okuryazarlık becerilerine yönelik bir testtir. Geliştirilen test sadece bilgi düzeyinde olsaydı muhakkak kontrol grubunda da belirli bir gelişim sağlanabilirdi. Ancak hiçbir müdahalenin yapılmadığı kontrol grubunda beceri anlamında hiçbir ilerleme olmaması mevcut ders kitabı içeriği ve işleniş yönteminin yanısıra geleneksel öğrenme yönteminin beceri anlamında çok yetersiz olduğunu ve çocukların anlama, uygulama gibi üst bilişsel becerilerine etki etmediğini de göstermiştir. Bu bulgu araştırmamızı diğer araştırmalardan ayırmakta akademik başarıyı (bilgi düzeyi) artırdığını gösteren araştırmalara ek olarak beceri temelli akademik başarıyı artırmadığı notunu düşmüştür.

Tomlinson ve Moon (2013) bu konuda ezber bilgileri öğrencilerin “öğrendiklerini” kullanabilmeleri için, güvenilemez bir yöntem olarak görmektedir. Çünkü ezber bilgiler, kısa vadede bile unutulur hatta hatırlasalar bile anlamadıkları bilgiyi uygulayamaz, aktaramaz veya yeni bilgiler üretmezler. Anlama, öğrencilerin içeriği öğrenmesini, anlamlandırmasını ve kullanmasını gerektirir. Araştırmamızın bu bulgusu Tomlinson ve Moon (2013)'un belirttiği hususla birebir örtüşmekte ve desteklemektedir.

Araştırmamız ayrıca deney-kontrol gruplarındaki ders işleniş tarzlarının da akademik beceri üzerindeki olumlu etkiyi bir kez daha göstermesi bakımından da önemlidir. Birçok araştırma, anlatım yöntemi ve okumanın düşük düzeyde kalıcı

olduğunu göstermektedir. İnsanlar; dinlediğinin %5'in, okuduğunun %10'nu, duyduğunun %20'sini, gördüklerimizin %30'unu, tartıştığının %50'sini, yaptığının %75'ni, başkalarına öğrettiğinin %90'nını hatırlamaktadır (Gregory ve Kuzmich, 2004). Deney grubu etkinlikleri hemen hemen hepsini içermekteydi. Derse girişte verilen bilgi (duyma), bir amaçlı skecin canlandırılması (görme-uygulama), gruplarda aile bütçelerini yönetirken ne yapip-yapmayacaklarının tartışılması (tartışma), alışveriş simülasyonunda alışveriş yapması (uygulama), yine gruplarda yapılan etkinliklerde birbirleri ile çalışmaları ve destek olmaları (başkalarına öğretme) gibi. Kontrol grubunda ise anlatım, soru-cevap vb. etkinliklerin yer alması da kontrol-deney gruplarının arasındaki farkın nedenlerinden olması muhtemeldir.

Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde bu durum öğrenci ifadelerinde de yerini bulmuş, “daha öğretici, daha faydalı/ bilinçlendirici, eğlenerek öğretim temelli, katılımı artırıcı, daha kolay/iyi öğretim, daha kalıcı” gibi değerlendirmelerde toplam 77 ifade bulunulmuştur.

Araştırmanın her aşamasında öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri etkinlikler ve simülasyonlar tasarlanmış bilgileri sıralamak yerine bizzat problem durumlarının çözümlerini kendilerinin çözmesi ve yönetmesi istenmiştir. Örneğin; bir alışveriş simülasyonunda seçimlerini bizzat kendisinin yapması, 2 aylık bir aile bütçesini yönetmesi, günlük hayatta alışveriş yaparken, kantinde alışveriş yaparken vb. durumlarda karşılaşılabileceklerini bizzat kendileri canlandırmış ve sonuçlarını kendileri analiz etmişlerdir. Ancak bu konular kitaplarda tanımları yapılarak ilgili terimlerle ilgili örnekler verilmiş, bir ailenin gelir gideri verilerek aile bütçesinin denk olup olmadığı belirtilmiştir. Bu tarz yaklaşımların öğrenci para yönetim yani finansal okuryazarlık becerilerini geliştirmediğini ortaya görülmüştür.

Bir başka sebepte deney grubu etkinliklerinin öğrenci yaşamından alınması onların hayatına etki etmesidir. Anlamayı programların merkezi haline getirmek, içeriklerin bireyin yaşamlarına katacağı değeri bilmesi, öğrendiklerini kendi yaşamları ve deneyimleri arasında kuracakları bağların anlamlılığına yardım edecektir. Bunun yanı sıra önemli bilgi ve becerileri keşfetme uygulama imkânı sunar. Bunun içindir ki farklılaştırmada anlama odaklı içerik öğrencilerin kendi yaşantılarıyla ilişkilendirilmelidir (Tomlinson ve Moon, 2013). Tomlinson ve Moon (2013)'ün belirttiği ve bizimde çalışmamızda uyguladığımız husus deney grubunun başarı artışını kontrol

grubundaki ilerlemenin olmamasının nedenini açıklayabilir. Ayrıca yine (Tomlinson ve Moon, 2013) katılım ile anlama arasındaki bağlantıya dikkat çekmiştir. Katılım ulaşılabılır ve kişisel deneyimle olduğunda ve içerik değerli görüldüğünde ortaya çıkar. Ayrıca etkinlikler zevkli, öğrenci yeterliliğine uygun ve özerklik sağlandığında, kendileri için önemli bir deneyim, ilgi ve yetenekle ilişkili olduğunda daha çok zevk alırlar.

Uygulamamızın öğrenci bilgi seviyelerine, ilgi alanları ve farklı öğrenme biçimlerine, kendi hızlarıyla gruba ya da bireysel çalışabilecekleri tarzda dizayn edilmesi katılımı ve dersin sevilmesini artırdığı, her öğrencinin aynı anda öğretim faaliyetlerinin içinde bulunabildiği, bunun da başarının artmasına olanak sağladığı nicel ve nitel verilerden görülmektedir. Geleneksel metotlardaki bu sınırlılık derse katılımı azaltması başarının azalmasına sebebiyet vermektedir.

#### **5.1.1.2 Finansal Okuryazarlık Becerilerine Etkisine İlişkin Tartışma**

Araştırmamızın konusu, sosyal bilgiler programında finansal okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında doğrudan ilişkili olan konudur. Yani programda öğrencilerin “üretim, dağıtım ve tüketim” öğrenme alanı ile “finansal okuryazarlık” becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Araştırma ilgili öğrenme alanının, finansal okuryazarlık becerisini kazandırmaya ne derecede hizmet ettiğini hem geleneksel öğretimin hem de farklılaştırılmış öğretimin etkileriyle ortaya koyma amacı da taşımaktadır ve finansal okuryazarlık seviyelerini belirlemek için sosyal bilgiler programından bağımsız olarak 4-8 sınıflar için OECD yetişkin anketi kriterleri baz alınarak bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Geliştirilen ölçeğin içeriğinin ilgili öğrenme alanı ile doğrudan bağlantılar içermemesi sebebiyle finansal okuryazarlık bakımından anlamlı bir farklılık oluşması beklenmemekteydi. Yapılan araştırma sonuçlarına göre ise; araştırmacının beklentilerinin aksine, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulanan deney grubunda öğrencilerin finansal okuryazarlık bilgi ölçeği başarılarında olumlu etkileri olurken, geleneksel metotlarla işlenen kontrol grubunda ise anlamlı farklılık oluşmamıştır.

Finansal okuryazarlığın bir diğer ayağı olan finansal tutum sonuçlarına göre ise; farklılaştırılmış öğretim deney grubu öntest-sontest sonuçlarında anlamlı fark yaratırken, kontrol grubunda geleneksel metotlarla işlenen mevcut ders içeriği fark yaratmamıştır. Her iki grup kıyaslandığında deney grubu lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Bir diğ er incelememiz farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının finansal davranışlar üzerindeki etkisidir. Araştırmamızda, deney grubunda davranış ölçęđi öntest-sontest karşılaştırmasında anlamlı fark oluşmuş ve farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin davranışlarında iyileştirme meydana getirilen kontrol grubunda anlamlı fark oluşmamıştır. Her iki grubun birlikte değ erlendirilmesinde de kontrol grubundaki iyileş me anlamlı fark oluşturmaya yetmemiştir.

Nitel bulgularda öğrenciler finansal okuryazarlık konularına uygulama öncesi sadece 2 öğrenci önem verdiğini belirtirken, 9 öğrenci önem vermediğini, 5 öğrenci bazen önem verdiğini belirtmiştir. Bu konuya dikkat etme konusunda da 5 öğrenci dikkat ettiğini belirtirken, dikkat etmediğini belirtenler ise 11 öğrenci olmuştur. Bazen dikkat edenler 5, ailesinden yardım aldığını söyleyenler 1 kişi olmuştur. Uygulama öncesi bu konuya 4 kişi ilgi duyduğunu 4 kişide ilgi duymadığını belirtmiştir. 1'er öğrencide "Biraz ilgi duyardım" ve "öğrenmeye çalışmazdım" demiştir. Finansal okuryazarlıkla ilgili konularda 14 öğrenci bazı zamanlarda zorlandığını belirtirken zorlanmadığını ifade edenler 10 kişi olmuştur.

Özetle öğrencilerde finansal okuryazarlıkla ilgili konulara önem vermeme, dikkat etmeme, yeteri kadar ilgi duymama, zaman zaman zorlanma gibi hususların yaygın olduğunu söyleyebiliriz.

Uygulama sonrası görüşler incelendiğinde uygulamanın finansal okuryazarlık konusunda olumlu etki yarattığı görüşü (N=25) ağırlık kazanmıştır. Olumlu etki ettiğini düşünenler 28 ifadede olumlu etkiden bahsetmişlerdir. Bunlar; daha fazla dikkat etme, ihtiyaç ve isteklerini ayırt edebilme, artık israf etmediğini, harcamalarına dikkat ettiğini, harcamalarda dikkat etmesi gerekenleri öğrendiğini, tasarruf ettiğini, bütçesini yönetebildiğini, günlük hayatına etki ettiğini ve bilmediği şeyleri öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Finansal okuryazarlıkla ilgili uygulamalarda olumsuzluk bildiren 1 kişi (istasyonlarda bekleme) hariç diğ erleri hepsini iyi (N=13) nitelemiştir. Bu konulara ilgi bakımından 23 olumlu ifade kullanılmıştır. Konu etkinliklerinde "zorlanmadığını" ifade eden 19 kişiye karşın, 5 kişi bilgi düzeyi etkinliklerde az da olsa zorlandığını ifade etmişlerdir. Konu içeriklerini öğrenmede güçlük çekmediğini 20 kişi belirtirken sadece 1 kişi bir etkinlikte zorlandığını ifade etmiştir.

Özetle uygulama öncesi finansal okuryazarlığa önem verme, ilgi, dikkat etme, zorlanma gibi birçok olumsuz tutum ve davranışlar uygulama sonrası için daha olumlu tutum ve davranışlara dönüştüğü öğrenci ifadelerinden görülmektedir.

Finansal okuryazarlık öğretiminde literatür incelendiğinde bir takım tek tek uygulanan metotlar olsa da hem yurt içinde hem de yurt dışında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının etkililiğinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan çalışmamız finansal okuryazarlık öğretiminde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının etkilerini incelemesi bakımından bir ilktir. Onun içindir ki araştırma bulguları araştırmamızla birebir örtüşen araştırma olmadığından kıyaslanacak sonuçlar yoktur.

Araştırmanın finansal sonuçları beklenenin aksi yönde bir takım farklı sonuçlar üretmiştir. Öncelikle finansal bilgi testinde hem deney grubunda hem kontrol grubunda anlamlı bir farklılık beklenmemiştir. Deney grubunda belirgin bir iyileşme olsa da uygulama öncesi ve sonrası yapılan ölçümlerde anlamlı düzeyde farklılık oluşmamıştır. Bu durum kontrol grubu içinde geçerlidir. Ancak deney ve kontrol grupları kıyaslandığında ise deney grubu lehine anlamlı fark oluşmuştur. İlgili öğrenme alanının finansal bilgi ölçeğiyle doğrudan ilgisinin bulunmamasına rağmen bu farklılığın birkaç sebebi olabilir. Örneğin; birçok etkinlikte örnek para kullanılması, çocukların sürekli para alıp-vermesi ölçeğin “bölme” ile ilgili becerisinde gelişim sağlamış olabilir. Bir diğer faktör de “bütçem” etkinliğinde 2 aylık bir aile bütçe simülasyonunu yönetmiş olmaları, günlük hayat problem durumlarının kullanılması bu farkı açıklayabilir. Kısacası ilginç bir biçimde doğrudan bağlantısı olmayan konuların öğrencilerdeki finansal okuryazarlık ve özellikle bilgi düzeyini geliştirmesi etkinliklerin ilgi çekici, günlük hayattaki finansal problemlere odaklı, uygulamalı vb. sunulduğunda bile etkili olabileceğini göstermiştir. Öğrenci seviyelerine uygun (örneğin: enflasyon, paranın mahiyeti, risk çeşitlendirme, yatırım vb.) finansal okuryazarlık konularının programa doğrudan katılması durumunda başarının çok daha yüksek olabileceği açıktır.

## **5.2 Sonuç**

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sosyal bilgiler dersine (beceri temelli akademik başarı, derse karşı tutum) ve finansal okuryazarlık düzeyine (bilgi-tutum-davranış) etkisinin araştırıldığı ve iki ana amaç üzerine kurgulanan çalışmamızda “üretim, dağıtım ve tüketim” öğrenme alanı öğrencilerin bilgi seviyelerine göre ve buna ek olarak

öğrenme stilleri ve öğrenci ilgilerine göre de farklılaştırılmış çalışma sonunda nicel ve nitel veriler toplanmıştır.

İlk ana amaç olan farklılaştırma yaklaşımının sosyal bilgiler beceri temelli akademik başarısına etkisi ile ilgili ulaşılan genel sonuç beklendiği gibi anlamlı fark oluşmuştur. Ancak ilginç olan sonucun kontrol grubunda beceri anlamında hiçbir artışın yaşanmamasıdır. Bu da kazanımların becerileri geliştirmeye, anlamaya, uygulamaya vb. hizmet edebilecekken ders materyallerinin bilgi düzeyini hatta bazı zamanlarda yanlış bilgiyi aşamamış olmasıdır. Kazanımlar baz alınarak hazırlanacak etkili ve eğlenceli içerikler pekala sadece bilgiyi değil anlamayı, uygulamayı kısacası becerileri geliştirmektedir.

Araştırmanın farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sosyal bilgiler dersine etkisini de incelediğimiz ikinci amaç; sosyal bilgiler dersine karşı tutumlara etkisi ile ilgili genel sonuç; hem tutumlarda deney grubunda öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir artış yaşanmış, hem de deney grubu lehine kontrol grubuna oranla anlamlı bir artış sağlanmıştır. Bu sonucu nitel verilerde desteklemiştir. Bu gösteriyor ki öğrencileri öğretimin başında karşıladığımız noktaya (hazırbulunuşluk, ilgi ve zekâ yapıları gibi) ne kadar yaklaşabilirsek derse ve öğrenmeye karşı ön yargıları o kadar kırabilir ve tutumları o kadar iyileştirebiliriz.

Araştırmanın farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının finansal okuryazarlığa olan etkisi ile ilgili ayağında finansal bilgi, tutum ve davranış etkileri incelenmiştir. Ders içeriğinden bağımsız OECD finansal okuryazarlık bilgi testi kriterlerine entegre geliştirilen finansal bilgi testi içerikle doğrudan ilişkili olmaması nedeniyle anlamlı artış beklenmezken, beklenin aksine deney grubunda anlamlı artış sağlanmış, kontrol grubunda ise sağlanamamıştır. Bu da gösteriyor ki dolaylı etkilerle bile literatüre paralel olarak ilkökul çağında çocuklar finansal okuryazarlık bilgilerini öğrenebilmektedirler. Ayrıca kazanımlara uygun geliştirilen içerik ve etkinlikler finansal bilgiye etki etmektedir. Ancak ne yazık ki mevcut içerikler bunu sağlamada yetersizdir.

Finansal tutumlara etkide de farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulanan deney grubu verileri tutumlardaki iyileşmeyi göstermiştir. Deney grubundaki iyileşmeye nazaran kontrol grubunda ilgili öğrenme alanı geleneksel metotlarla anlamlı bir iyileşme sağlamamıştır. İlgili içerik farklılaştırılmış öğrenme yaklaşımında öğrenci tutumlarını

değiştirmede daha iyi bir performans sağlamış öğrencileri daha olumlu etkilemiştir. Nitel bulgulardaki ifadelerde uygulama öncesi ilgili konuya olmayan ilgi, dikkat, önem vermeme ve bu konulardaki zorlanma uygulama sonrası olumluya birçok olumsuz tutumun ortadan kalktığı görölmüştür.

Finansal davranışlara etkide ise farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı deney grubu öntest-sontest karşılaştırmasında anlamlı farklılık sağlasa da kontrol grubu ile yapılan analizde anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Nitel verilerde de bu konularda zorlanmanın uygulama öncesi ve sonrası kıyaslandığında ortadan kalktığı görölmüştür.

Göröldüğü gibi farklılaştırma yaklaşımı derse ve finansal okuryazarlığa etkileri olumlu olmuş anlamlı farklılıklar yaratmıştır. Ancak diğer yöntemlerde de olduğu gibi farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı sihirli bir değnek değildir. Özellikle nitel verilerin ortaya koyduğu gibi her farklılaştırma aynı sonuca götürmeyebilir. Özellikle gereksiz bilgiler (tanımlar, ezber ifadeler vb.) farklılaştırılmışta olsa yeterli öğrenmeyi ve konuya ilgiyi sağlamlayamamaktadır. Aynı şekilde kâğıt üzerinde yapılan etkinliklerde (bulmaca, boşluk doldurma, eşleştirme hatta resim yapma) öğrencilerin çok severek ve ilgi ile yaptıkları söylenemez. Kısacası öğrenciler kâğıt üzerindeki herhangi bir ürün resim ya da şeklini değil ürünün kendisini eline alarak yapılan gerçeğe yakın uygulamalı etkinliklerle ve problem durumlarıyla daha iyi öğrenmekte ve başarılı olmaktadır. Farklılaştırmada kaliteyi artıran en önemli unsur bu olarak görölmüştür. Kısacası farklılaştırma, içeriği anlamaya, yorumlamaya, analiz becerilerine ve günlük hayattaki gerçek problem durumlarını çözmeye yaklaştığı kadar etkisinin de artacağı aşıkârdır.

Farklılaştırmadan kasıt sadece farklı düzey ya da ilgilere hitap eden etkinlikler değil ilgili içeriğe ilişkin anlayış geliştirebileceği yapıda dizayn etmek olmalıdır. Kalıcılık sağlanmak isteniyorsa mümkün olduğunca gerçek yaşam becerileri ile ilgili problem durumları ortaya konmalı ve sürecin bir parçası olmalıdır. Mesela bir alışveriş skecinde yaptığı hata öğrencinin her alışverişte aklına gelir ancak yaptığı bir boşluk doldurma ya da eşleştirme etkinliği gelmeyecektir.

Eğitimin amacı, özellikle de sosyal bilgilerin amacı gelecek nesilleri hayata hazırlamaksa gerçek hayattan kopuk, hiçbir amaca ya da beceri geliştirmeye hizmet etmeyen sadece tanım yapıp örnek veren içerikler zaman kaybıdır. 21. yüzyılda bilginin hızla aktığı, her şeyin hızla değiştiği bir dünyada verilen örnekler yarın gereksiz olmakta

ve hiçbir işe yaramamaktadır. İlginçtir ki ilk yapılan ve yarım kalan uygulamada öğrenciler uygulama öncesi bilgisayarı istek olarak görmekteydi. Çünkü onlar için daha çok oyun ifade ediyordu. Ancak ikinci uygulamada ise tüm öğrenciler bilgisayarı ihtiyaç olarak nitelendirmiştir. Artık bilgisayar onların hayatında eğitime ulaşabilmek için bir gerekliliktir. Onun içindir ki bu dönemde verilen başka örneklerin birçoğu hayata atıldıklarında büyük ihtimalle önemini yitirmiş olacaktır. Günümüzde bireylerin akıl almaz derece potansiyel hedef olduğu, her türlü pazarlama stratejisine maruz kaldığı bir dünya da bu içeriklerle bireylerin yolunu bulması, problemlerle baş etmesi mümkün görünmemektedir.

### 5.3 Öneriler

Araştırmamızın sonuçları göz önünde bulundurularak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- İlkokullarda hatta okul öncesi dönemi finansal okuryazarlık öğretimi üzerine yurtiçi araştırmaları yok denecek kadar sınırlıdır. Yurt dışı araştırma sonuçları ve araştırmamız göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi ve ilkokul dönemi çocuklarının sanılanın hatta yok sayılmalarının aksine finansal okuryazarlık becerilerini ve bilgilerini kazanabildiklerini göstermektedir. Kişilik özelliklerinin, tutumların, alışkanlıkların da erken dönemlerde kazanıldığı ve yerleştiği bilindiğine göre bu dönem finansal okuryazarlık öğretimi ve araştırmaları bu dönem için artırılması gerekir.

- Finansal okuryazarlık sosyal bilgiler müfredatında yer almıştır ve “üretim, dağıtım ve tüketim” öğrenme alanı ile ilişkilendirilmesi ve kazandırılması gerektiği vurgulanmıştır. 4. sınıf sosyal bilgiler programında yeterince yer bulsa da üst sınıflarda yeterince yer bulmamıştır. Üst sınıflardaki konular ekonomi konusu olsa da ekonomi bilmek finansal okuryazar olmakla eş anlamlı değildir ve bireye para yönetimi konusunda doğrudan fayda sağlamaz. Bu nedenle ilgili becerinin kazandırılması öğretmenin insafına, bu becerinin bu ünite ile ilgili verilmesi gerektiğini bilip-bilmediğine, diğer konularda zamanının kalıp-kalmayacağı gibi birçok faktöre bağlanamaz. Bu nedenle bu konulara ilgili öğrenme alanının ya da ayrı bir ders olarak tasarlanmalıdır. Bunun yanı sıra ülkemizde sınıf seviyelerine göre finansal okuryazarlık kriterlerinin oluşturulması hem programlar için hem de yapılacak araştırmalara rehberlik etmesi için önemli bir gerekliliktir.

▪ Hem yurtiçi hem yurt dışı tüm finansal okuryazarlık araştırmaları dikkate alındığında finansal okuryazarlık öğretiminde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kullanımını ilgili araştırmalar bulunamamıştır. O nedenle araştırma sonuçlarımızın olumlu sonuçları dikkate alındığında başka araştırmalarca da desteklenmesi gerekir.

▪ Araştırma sonuçlarımıza göre kontrol grubunda gelişmenin olmaması geleneksel öğretim ve ders materyallerinin bilgi düzeyinin ötesine geçemediğini göstermiştir. O nedenle ders içeriklerinin, materyallerinin ve ders işleniş yaklaşımlarının mutlaka hem bilimsel bilgi hem de anlayış bakımından ciddi değişikliklere gidilmesini zorunlu kılmaktadır.

▪ Özellikle nitel sonuçlar göstermiştir ki öğrenciler konusunu gerçek yaşamdan almış, uygulamaya, düşünmeye, anlamaya dayalı ve daha çok harekete dayalı etkinlikler öğrencilerin daha çok ilgisini çekmekte ve daha iyi öğrendiklerini düşünmektedirler. O nedenle eğitim bilgiden ziyade uygulamaya yönelmelidir.

▪ Araştırmamız tutum ve davranış değişikliklerini gösterse de bunun sonraki senelerde devam edip etmediğini kanıtlara muhtaçtır.

▪ Araştırma kişisel özellikleri (cinsiyet, gelir durumu, ebeveyn eğitimi vb.) dikkate almamıştır. İlerleyen dönemlerdeki araştırmalar kişisel özelliklerin etkilerini de araştıracak modelde tasarlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Abbati, D. G. (2012). *Differentiated Instruction: Understanding the personal factors and organizational conditions that facilitate differentiated instruction in elementary mathematics classrooms*. UC Berkeley Electronic Theses and Dissertations. <https://escholarship.org/uc/item/98384265> adresinden erişildi.
- Adult Financial Literacy In Australia*. (2011).
- Aftab, J. (2015). Teachers' beliefs about differentiated instructions in mixed ability classrooms: A case of time limitation. *Journal of Education and Educational Development*, 2(2), 94–114.
- Agarwalla, S. K., Barua, S. K., Jacob, J. ve Varma, J. R. (2014). Effectiveness of financial literacy interventions in improving financial literacy among rural women in North India, (October).
- Agnello, Mary F ve Lucey, T. A. (2008). More than “Water Under the Bridge”: Initiating a critical democratic interpretation of economics education. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 1(2), 115–128.
- Agnello, Mary Frances, Laney, J. D. ve Lucey, T. A. (2019). Grabbing a tiger by the tale: Using stories to teach financial literacy. *The Social Studies*, 110(5), 198–206. doi:10.1080/00377996.2019.1624944
- Akben-Selcuk, E. ve Altiok-Yilmaz, A. (2014). Financial literacy among Turkish college students: The role of formal education, learning approaches, and parental teaching. *Psychological Reports*, 115(2), 351–371. doi:10.2466/31.11.PR0.115c18z3
- Akdemir, Z. (2019). *Sosyal Bilgiler Dersinde Farklaştırılmış Öğretim Yönteminin Öğretmen ve Öğrencilere Etkisi: Bir Eylem Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Akhan, N. E. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğrencilerinde Ekonomi Okuryazarlığının Durumu ve Geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akhan, N. E. (2013). Adım adım ekonomi okuryazarlığı: Sosyal bilgiler dersleri için alternatif yollar. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 1–36.
- Ali, P., Anderson, M., McRae, C. ve Ramsay, I. (2014). The Financial literacy of young Australians: An Empirical study and implications for consumer protection and ASIC's national financial literacy strategy. *Company and Securities Law Journal*, 32(5), 334–352.
- Alkaya, A. ve Yağlı, İ. (2015). Finansal okuryazarlık-finansal bilgi, davranış ve tutum: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İİBF öğrencileri üzerine bir uygulama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The*, 8(40), 585–599.

- ,Allgood, S. ve Walstad, W. B. (1999). The Longitudinal effects of economic education on teachers and their students. *Journal of Economic Education*, 30(2), 99–111. doi:10.1080/00220489909595946
- Altaf, N. (2014). Measuring the level of financial literacy among management graduates. *Abhinav National Monthly Refereed Journal of Research in Commerce & Management*, 3(29), 29–36.
- Aren, S. ve Dinç Aydemir, S. (2014). A Literature review on financial literacy. *Finansal Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 6(11), 33–50. doi:10.14784/jfrs.2014117326
- Artavanis, N. ve Karra, S. (2020). Financial literacy and student debt. *European Journal of Finance*, 26(4–5), 382–401. doi:10.1080/1351847X.2019.1711435
- Arthur, C. (2012). Financial literacy education for citizens: what kind of responsibility, equality and engagement? *Citizenship, Social and Economics Education*, 11(3), 163–176. doi:10.2304/csee.2012.11.3.163
- Aslan, M. (y.y.). Effect of education on the level of financial literacy. *Journal of International Trade, Finance and Logistics*, 1(1), 1–21.
- Barmaki, N. ve Şener, A. (2017). A research on college students financial literacy, financial behavior and financial attitude level. *Journal of Current Researches on Business and Economics (JoCReBE)*, 7(2), 217–228. doi:10.26579/jocrebe-7.2.13
- Batty, M., Collins, J. M. ve Odders-White, E. (2015). Experimental evidence on the effects of financial education on elementary school students' knowledge, behavior, and attitudes. *Journal of Consumer Affairs*, 49(1), 69–96. doi:10.1111/joca.12058
- Bay, C., Catasús, B. ve Johed, G. (2014). Situating financial literacy. *Critical Perspectives on Accounting*, 25(1), 36–45. doi:10.1016/j.cpa.2012.11.011
- Bayram, S. S. (2014). Finansal okuryazarlık ve para yönetimi davranışları: Anadolu Üniversitesi öğrencileri üzerine uygulama. *Uluslararası İşletme ve Yönetim Dergisi*, 2(2), 105–135.
- Belçer, Y. ve Avcı, S. (2011). Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: Katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 109–126.
- Beverly, S. G. ve Burkhalter, E. K. (2005). Improving the financial literacy and practices of youths. *Children and Schools*, 27(2), 121–124. doi:10.1093/cs/27.2.121
- Biçer, E. B. ve Altan, F. (2016). Üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık ile ilgili tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1501–1517.
- Björklund, M. (2019). Teaching financial literacy: Competence, context and strategies among Swedish teachers. *Journal of Social Science Education*, 18(2), 28–48. doi:10.4119/jsse-1426

- Boon, T. H., Yee, H. S. ve Ting, H. W. (2011). Financial literacy and personal financial planning in Klang Valley, Malaysia. *International Journal of Economics and Management*, 5(1), 149–168.
- Bozkurt, E., Toktaş, Y. ve Altın, A. (2019). Türkiye’de tasarruf ve finansal okuryazarlık üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1580–1605. doi:10.17755/esosder.518727
- Brennan, S. A. (2008). *Differentiated Instruction and Literacy Skill Development in the Preschool Classroom*. Iowa State University. Graduate Theses and Dissertations, Iowa State University, Human Development and Family, Ames.
- Brown, M., van der Klaauw, W., Wen, J. ve Zafar, B. (2013). *Financial Education and the Debt Behavior of the Young*. Federal Reserve Bank of New York Staff Reports. doi:10.2139/ssrn.2334889
- Brüggen, E. C., Hogreve, J., Holmlund, M., Kabadayi, S. ve Löfgren, M. (2017). Financial well-being: A conceptualization and research agenda. *Journal of Business Research*, 79, 228–237. doi:10.1016/j.jbusres.2017.03.013
- Bruhn, M., de Souza Leao, L., Legovini, A., Marchetti, R. ve Zia, B. (2013). *The Impact of High School Financial Education: Experimental evidence from Brazil*. World Bank Policy Research Working Paper.
- Buckles, S. (1987). What is, and isn’t, economic education. *Theory Into Practice*, 26(3), 163–169.
- Buckles, S. G. ve McMahon, M. (1971). Further evidence on the value of lectures in elementary economics. *The Journal of Economic Education*, 2(2), 138–141.
- Buckles, S. ve Siegfried, J. J. (2006). Using multiple-choice questions to evaluate in-depth learning of economics. *The Journal of Economic Education*, 37(1), 48–57. doi:10.3200/JECE.37.1.48-57
- Buckles, S., Strom, R. J. ve Walstad, W. B. (1984). An evaluation of a state consumer and economic education program: implications for effective program delivery. *The Journal of Economic Education*, 15(2), 101–110. doi:10.1080/00220485.1984.10845056
- Buckles, S. ve Watts, M. (1998). National standards in economics, history, social studies, civics, and geography: Complementarities, competition, or peaceful coexistence? *Journal of Economic Education*, 29(2), 157–166. doi:10.1080/00220489809597949
- Bush, S. B., McGatha, M. B. ve Bay-Williams, J. m. (2012). Invest in financial literacy. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 17(6), 358–365.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çam, A. V. ve Barut, A. (2015). Finansal okuryazarlık düzeyi ve davranışları: Gümüşhane Üniversitesi önlisans öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Küresel İktisat ve İşletme Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 63–72.

- Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Can, A. (2017). *Spss ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (5. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Caracelli, V. J. ve Greene, J. C. (1993). Educational evaluation and policy analysis data analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 195–207. doi:10.3102/01623737015002195
- Carrothers, A. (2016). On The Effectiveness of financial literacy education: Evidence from the investor education fund. *GJRM*, 6(2), 1–27.
- Cavdar, S. C. ve Aydın, A. D. (2015). An experimental study on relationship between student socio-economic profile, financial literacy, student satisfaction and innovation within the framework of TQM. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 195, 739–748. doi:10.1016/j.sbspro.2015.06.466
- Cawley, P. (2017). *Differentiated Instruction for 1st grade Advanced Learners in Mathematics*. Graduate Master's Theses, Capstones, and Culminating Projects, Dominican University.
- Cha, H. J. ve Ahn, M. L. (2014). Development of design guidelines for tools to promote differentiated instruction in classroom teaching. *Asia Pacific Education Review*, 15(4), 511–523. doi:10.1007/s12564-014-9337-6
- Chen, H. ve Volpe, R. (2002). Gender differences in personal financial literacy among college students. *Financial Services Review*, 11(3), 289–307.
- Chen, H. ve Volpe, R. P. (1998). An analysis of personal financial literacy among college students. *Financial Services Review*, 7(2), 107–128. doi:10.1016/s1057-0810(99)80006-7
- Chung, Y. ve Park, Y. (2014). The Effects of financial education and networks on business students financial literacy. *American Journal of Business Education (AJBE)*, 7(3), 229–236. doi:10.19030/ajbe.v7i3.8632
- Ciemleja, G., Lace, N. ve Titko, J. (2014). Towards the practical evaluation of financial literacy: Latvian survey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 156, 13–17. doi:10.1016/j.sbspro.2014.11.111
- Çinko, M., Avcı, E., Ergun, S. ve Tekçe, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeyleri : Marmara Üniversitesi örneği. *Marmara Business Review*, 2(1), 25–50.
- Clarke, M. C., Heaton, M. B., Israelsen, C. L. ve Eggett, D. L. (2005). The acquisition of family financial roles and responsibilities. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(4), 321–340. doi:10.1177/1077727X04274117

- Çoban, H. (2019). *Farklaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine, bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ve problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Cohen, R. J. ve Swerdlik, M. E. (2013). *Psikolojik Test ve Değerlendirme -Testler ve ölçmeye giriş*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cole, S. ve Shastry, G. K. (2009). Smart money: The effect of education, cognitive ability, and financial literacy on financial market participation. *Boston, MA: Harvard Business School*, 1–55.
- Collins, J. M. ve Rourke, C. O. (2012). *Still holding out promise: A Review of financial literacy education and financial counseling studies*. Network Financial Institute: Working Paper Series.
- Connolly, M. ve Cynthia, N. (2015). Students and financial literacy: What do middle school students know? What do teachers want them to know? J. W. In K. Beswick, T. Muir (Ed.), *Proceeding of the 39th Psychology of Mathematics Education Conference* içinde (C. 2, ss. 185–192). Hobart, Australia.
- Contuk, F. Y. (2018). Üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık durumunu etkileyen faktörler üzerine bir araştırma: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (77), 115–136. doi:10.25095/mufad.401316
- Coşkun, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin finansal davranış ve tutumlarının belirlenmesi: Finansal okuryazarlık algıları üzerine bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmalar Dergisi*, 5(7), 2257–2258.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (S. B. Demir, Ed.) (3. bs.). Ankara.
- Cude, B., Lawrence, F., Lyons, A., Metzger, K., LeJeune, E., Marks, L. ve Machtmes, K. (2006). College students and financial literacy: What they know and what we need to learn. *Eastern Family Economics and Resource Management Association*, 102–109.
- Damay, C., Guichard, N. ve Clauzel, A. (2014). Children's price knowledge. *Young Consumers*, 15(2), 167–177. doi:10.1108/YC-06-2013-00374
- Danes, S. M. (1994). Parental perceptions of children's financial socialization. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 5, 127–149.
- Danes, S. M. ve Hira, T. K. (1987). Money management knowledge of college students. *Journal of Student Financial Aid*, 17(1), 4–16.
- de Clercq, B. (2009). Do our children know anything about money? An exploratory study. *Meditari Accountancy Research*, 17(1), 1–13. doi:10.1108/10222529200900001
- de Clercq, Bernadene. (2019). A comparative analysis of the OECD/INFE financial knowledge assessment using the Rasch model. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 11(1), 1–29. doi:10.1186/s40461-019-0083-1

- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Akademik Başarı, Öğrenme Yaklaşımları ve Kalıcılık Puanları Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirkaya, A. S. (2018). *Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Yeterlik ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Algıları*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirkol, Ö. F. ve Erduru, İ. (2017). Üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerinin tespitine yönelik bir araştırma: Harran Üniversitesi örneği. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 5(4), 12–26.
- Dew, J. ve Xiao, J. J. (2011). The financial management behavior scale: Development and validation. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 22(1), 43–59.
- Dilek, S., Küçük, O. ve Eleren, A. (2016). Kastamonu Üniversitesi öğrencilerinin ekonomi okuryazarlığı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(7), 1865–1878. doi:10.15869/itobiad.259311
- Dodd, P. U. (1995). *Regular Classroom Teachers that Differentiate Instruction for Gifted Students: Two case studies*. University of Virginia. Doctoral Dissertation, Virginia University, Department of Education, Virginia.
- Doss, V. S., Marlowe, J. ve Godwin, D. D. (1995). Middle-School children's sources and uses of money. *Journal of Consumer Affairs*, 29(1), 219–241. doi:10.1111/j.1745-6606.1995.tb00046.x
- Edwards, R., Allen, M. W. ve Hayhoe, C. R. (2007). Financial attitudes and family communication about students' finances: The role of sex differences. *Communication Reports*, 20(2), 90–100. doi:10.1080/08934210701643719
- Ehrlich, M. ve Guilbault, M. (2017). What colleges can do to enhance financial Literacy of students. *Journal of Financial Education*, 43(2), 262–272.
- Elmas, B. ve Yılmaz, H. (2016). Finansal okuryazarlık: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencileri üzerine bir çalışma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 115–140.
- Er, F., Temizel, F., Özdemir, A. ve Sönmez, H. (2014). Lisans eğitim programlarının finansal okuryazarlık düzeyine etkisinin araştırılması: Türkiye örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 113–126.
- Erdoğan, D. C. ve Erdoğan, S. (2018). Finansal okuryazarlık düzeyinin ölçülmesi ve finansal eğitimin finansal okuryazarlık düzeyi üzerine etkisi: Şırnak Üniversitesi örneği. *Al-Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 138–159.
- Ergün, B., Şahin, A. ve Ergin, E. (2014). Finansal okuryazarlık: İşletme bölümü öğrencileri üzerine bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(34), 847–864.

- Ermiş, F. (2021). *Fen Bilimleri Dersinde Farklılaştırılmış Öğretime İşbirlikli Öğrenmenin Entegrasyonu, Uygulanması ve Etkililiğinin Araştırılması*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Fernandes, D., Lynch, J. G. ve Netemeyer, R. G. (2014). Financial literacy, financial education, and downstream financial behaviors. *Management Science*, 60(8), 1861–1883. doi:10.1287/mnsc.2013.1849
- Ferreira, E. J., DePaolo, C. A. ve Gallatin, H. E. (2011). *Assessing finance literacy teaching at Indiana State University*. *Networks Financial Institute Working Paper*. doi:10.2139/ssrn.1931593
- Fettahoğlu, S. (2015). Hane halkının finans eğitimi ve finansal okuryazarlık düzeyleri üzerine Kocaeli’nde bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (67), 101–116.
- Feuerstein, A. (2019). Students and stocks: A Critical reading of the stock market game™. *The Social Studies*, 110(4), 180–187. doi:10.1080/00377996.2019.1610936
- Fraenkel, Jack R., Wallen, N. E. (2005). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Higher Education (6. bs.). New York.
- Friedline, T. L., Elliott, W. ve Nam, I. (2011). Predicting savings from adolescence to young adulthood: A propensity score approach. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 2(1), 1–21. doi:10.5243/jsswr.2010.13
- Furnham, A. ve Thomas, P. (1984). Pocket money: A study of economic education. *British Journal of Developmental Psychology*, 2(3), 205–212. doi:10.1111/j.2044-835x.1984.tb00926.x
- Gale, W. G. ve Levine, R. (2011). Financial literacy: What works? How could it be more effective? *SSRN Electronic Journal*, 1(February). doi:10.2139/ssrn.2316933
- George, D. (2011). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference* (17.0 updat.). Boston: Pearson.
- Gerek, S. ve Aşkı, A. (2010). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümlerinde ekonomi okuryazarlığına ilişkin göstergeler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 87–97.
- Gerek, S. ve Kurt, A. A. (2011). Ekonomi okuryazarlığı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30(1), 59–73.
- Gregory, G. H. ve Kuzmich, L. (2004). *Data Driven Differentiation in the Standards-Based Classroom*. *Data Driven Differentiation in the Standards-Based Classroom*. California: Corwin Press. doi:10.4135/9781483332451
- Guilbault, M. E. and M. (2017). What colleges can do to enhance financial literacy of students. *Journal of Financial Education*, 43(2), 262–272.
- Gül, M. ve Seyrek, İ. H. (2017). Finansal okuryazarlık ve girişimcilik niyeti: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 103–118. doi:10.11611/yead.311824

- Gül, S. O. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 111–123.
- Gutter, M. ve Copur, Z. (2011). Financial behaviors and financial well-being of college students: Evidence from a national survey. *Journal of Family and Economic Issues*, 32(4), 699–714. doi:10.1007/s10834-011-9255-2
- Güvenç, H. (2016). Lise öğrencileri için finansal okuryazarlık ölçeği geliştirme çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 847–863.
- Güvenç, H. (2017). Öğretim programlarımızda finansal okuryazarlık. *İlköğretim Online*, 16(3), 935–948. doi:10.17051/ilkonline.2017.330233
- Hagedorn, E. A., Schug, M. C. ve Suiter, M. (2012). Starting early: A collaborative approach to financial literacy in the Chicago public schools. *Journal of Private Enterprise*, 11(2), 1–9.
- Handayani, S. ve Sugoto, S. (2017). The overview of training needs on differentiated instruction for early childhood teachers (C. 58, ss. 75–83). Atlantis Press. doi:10.2991/icece-16.2017.13
- Hathaway, I. ve Khatiwada, S. (2008). *Do financial education programs work? SSRN Electronic Journal*. doi:10.2139/ssrn.1118485
- Hawthorne, S., Rodgers, Y. ve Wheeler, R. (2003). Economic literacy among primary-grade students, (August).
- Hayta, N. ve Akhan, N. E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde ekonomi okuryazarlığının geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 205–230.
- Henning, M. B. ve Lucey, T. A. (2017). Elementary preservice teachers' and teacher educators' perceptions of financial literacy education. *The Social Studies*, 108(4), 163–173. doi:10.1080/00377996.2017.1343792
- Hensley, B. J., Jurgenson, J. B. ve Ferris, L.-A. (2017). Combining adult education and professional development best practice to improve financial education teacher training. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 28(33–48), 1–40. doi:10.2139/ssrn.2655682
- Herman, R., Hung, A. A., Burke, J., Grace, K., Clancy, N., Kaufman, J. H. ve Wilson, K. (2015). Financial education content standards and curriculum assessment criteria. *Development of a K–12 Financial Education Curriculum Assessment Rubric Book* içinde (ss. 20–32).
- Hilgert, M. ve Hogarth, J. (2002). *Financial knowledge, experience and learning preferences: Preliminary results from a new survey on financial literacy. Consumer Interest Annual* (C. 48).
- Hilgert, M., Hogarth, J. ve Beverly, S. (2003). *Household financial management: The Connection between knowledge and behavior. Federal Reserve Bulletin* (C. 106).

- Holden, K., Kalish, C., Scheinholtz, L., Dietrich, D. ve Novak, B. (2009). *Financial literacy programs targeted on pre-school children: Development and evaluation*. Credit Union National Association.
- Huang, J., Nam, Y. ve Sherraden, M. S. (2013). Financial knowledge and child development account policy: A test of financial capability. *Journal of Consumer Affairs*, 47(1), 1–26. doi:10.1111/joca.12000
- Hung, A. A., Parker, A. M. ve Yoong, J. K. (2009). *Defining and measuring financial literacy*. Rand Working Paper Series. doi:10.2139/ssrn.1498674
- Huston, S. J. (2010). Measuring financial literacy. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 296–316. doi:10.1111/j.1745-6606.2010.01170.x
- Iqbal, J., Khan, A. M. ve Nisar, M. (2020). Impact of differentiated instruction on student learning: perception of students and teachers. *Global Regional Review*, 5(I), 364–375. doi:10.31703/grr.2020(v-i).40
- Jayaraman, J. D., Jambunathan, S. ve Adesanya, R. (2019). Financial literacy and classroom practices among early childhood and elementary teachers in India and the US. *Education 3-13*, 47(6), 746–759. doi:10.1080/03004279.2018.1533030
- John, D. R. ve Whitney, Jr., J. C. (1986). The development of consumer knowledge in children: A cognitive structure approach. *Journal of Consumer Research*, 12(4), 406–417. doi:10.1086/208526
- Johnson, T. L. (2012). Exploring the options: Teaching economic decision-making with poetry. *The Social Studies*, 103(2), 61–66. doi:10.1080/00377996.2011.588272
- Johnston-Rodriguez, S. ve Henning, M. B. (2019). Pre-service teachers' perception of financial literacy curriculum: National standards, universal design, and cultural responsiveness. *Education Sciences*, 9(1), 1–18. doi:10.3390/educsci9010034
- Jorgensen, B. L. ve Savla, J. (2010). Financial literacy of young adults: The importance of parental socialization. *Family Relations*, 59(4), 465–478. doi:10.1111/j.1741-3729.2010.00616.x
- Jump\$tart Coalition. (2017). *National Standards in K–12 Personal Finance Education*. Personal Finance.
- Kaderli, Y., Gümüş, U. T. ve Danışman, E. (2016). Finansal okuryazarlık düzeyinin belirlenmesi. *International Journal of Finance & Banking Studies (2147-4486)*, 5(5), 52–70. doi:10.20525/ijfbs.v5i5.635
- Kalwij, A., Alessie, R., Dinkova, M., Schonewille, G., van der Schors, A. ve van der Werf, M. (2019). The effects of financial education on financial literacy and savings behavior: Evidence from a controlled field experiment in dutch primary schools. *Journal of Consumer Affairs*, 53(3), 699–730. doi:10.1111/joca.12241
- Kaplan Sayı, A. ve Emir, S. (2016). Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekalı öğrencilerde eleştirel düşünmeye etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(8), 13–31.

- Karaduman, E. (2013). Developing and implementing school for highly gifted, exceptionally gifted, and profoundly gifted students: An interview with Lynette BreedLove. *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, 1(2), 53–53. doi:10.17478/jeysg.201329007
- Karakoç, M. ve Yeşildağ, E. (2019). Uygulamalı bilimler yüksekokulu öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerini tespit etmeye yönelik bir alan araştırması: Ege Bölgesi'nde bir uygulama. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 12(3), 511–531.
- Karlan, D. S., Berry, J. ve Pradhan, M. (2015). *The impact of financial education for youth in Ghana. Social Science Research Network Electronic Paper Collection.* doi:10.2139/ssrn.2588720
- Kartal, M. ve Bardakçı, S. (2018). *Spss ve Amos Uygulamalı Örneklerle Güvenirlilik ve Geçerlik Analizleri* (1. bs.). Anakra: Akademisyen Kitabevi.
- Karyağdı, N. G. (2018). Finansal okuryazarlık ve farkındalığının belirlenmesine yönelik Bitlis Eren Üniversitesi Sbmio öğrencileri üzerine bir uygulama. *İşletme Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 91–104.
- Keyser, N. ve Duvenhage, C. (2019). Construct validity of a financial literacy instrument. *Journal of Psychology*, 29(5), 460–462.
- Kılıç, Y., Ata, H. A. ve Seyrek, İ. H. (2015). Finansal okuryazarlık : Üniversite öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (66), 129–150. doi:DOI: 10.25095/mufad.396535
- Klapper, L., Lusardi, A. ve Oudheusden, P. Van. (2011). *Financial literacy around the world: Insights from the Standard & Poor's Ratings Services global financial literacy survey. Journal of Pension Economics and Finance* (C. 10). doi:10.1017/S1474747211000448
- Kocabıyık, T. ve Teker, T. (2018). Finansal okuryazarlık: Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 117–144.
- Lachance, M. J. ve Choquette-Bernier, N. (2004). College students' consumer competence: A qualitative exploration. *International Journal of Consumer Studies*, 28(5), 433–442. doi:10.1111/j.1470-6431.2004.00390.x
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(4), 161–164. doi:10.3200/tchs.81.4.161-164
- Lourenco, G. F., Goncalves, A. G. ve Elias, N. C. (2015). Differentiated instructional strategies and assistive technology in Brazil: Are we talking about the same subject? *Universal Journal of Educational Research*, 3(11), 891–896. doi:10.13189/ujer.2015.031115

- Lucey, T. (2007). The art of relating moral education to financial education: An equity imperative. *Social Studies Research and Practice*, 2(3), 486–500.
- Lucey, T. A. (2005). Assessing the reliability and validity of the JumpStart survey of financial literacy. *Journal of Family and Economic Issues*, 26(2), 283–294. doi:10.1007/s10834-005-3526-8
- Lucey, T. A. ve Laney, J. D. (2009). This land was made for you and me: Teaching for economic justice in upper elementary and middle school grades. *The Social Studies*, 100(6), 260–272. doi:10.1080/00377990903283916
- Lucey, T. A., Shifflet, R. A. ve Weilbacher, G. A. (2014). Patterns of early childhood, elementary, and middle-level social studies teaching: An Interpretation of illinois social studies teachers' practices and beliefs. *The Social Studies*, 105(6), 283–290. doi:10.1080/00377996.2014.945641
- Lusardi, A. (2009). *The importance of financial literacy*. NBER Reporter (C. 14). doi:10.1002/abc.20004
- Lusardi, A. ve Mitchell, O. S. (2011). Financial literacy and retirement planning: New evidence from the rand American life panel. *Michigan Retirement Research Center Research Paper*, 157. doi:10.2139/ssrn.1095869
- Lusardi, A., Mitchell, O. S. ve Curto, V. (2010a). *Financial literacy among the young: Evidence and implications for consumer policy*. National Bureau of Economic Research. <https://www.nber.org/papers/w15352.pdf> adresinden erişildi.
- Lusardi, A., Mitchell, O. S. ve Curto, V. (2010b). Financial literacy among the young. *The Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 358–380.
- Lyons, A. C. (2004). A profile of financially at-risk college students. *Journal of Consumer Affairs*, 38(1), 56–80. doi:10.1111/j.1745-6606.2004.tb00465.x
- Mancebón, M. J., Ximénez-de-Embún, D. P., Mediavilla, M. ve Gómez-Sancho, J. M. (2019). Factors that influence the financial literacy of young Spanish consumers. *International Journal of Consumer Studies*, 43(2), 227–235. doi:10.1111/ijcs.12502
- Mandell, L. (2008). Financial literacy of high school students. *Handbook of Consumer Finance Research* içinde (ss. 163–183). doi:10.1007/978-0-387-75734-6\_10
- Mandell, L. ve Klein, L. S. (2007). Motivation and financial literacy. *Financial Services Review*, 16(2), 105–116.
- Mandell, L. ve Klein, L. S. (2009). The impact of financial literacy education on subsequent financial behavior. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(1), 15–24.
- Martin, A. ve Oliva, J. C. (2001). Teaching children about money: Application of social learning and cognitive learning developmental theories. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 93(2), 26.

- Martinez, V. (2016). Financial literacy among our students: Assessing and improving their knowledge. *Journal of Financial Education*, 42(3–4), 291–303.
- Massaad, M. ve Chaker, L. Y. A. (2020). The influence of differentiated instruction on Lebanese students' motivation, knowledge, and engagement. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 5(3), 755–774. doi:10.22161/ijels.53.31
- Mbekomize, C. ve Mapharing, M. (2015). Assessment of the level of financial literacy and economic behaviour among college students in Botswana. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 3(3), 1–25.
- Mccormick, M. H. (2009). The effectiveness of youth financial education: A review of the literature. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(1), 70–83.
- McKinney, C. W., Larkins, A. G., McKinney, K. C., Gilmore, A. C. ve Ford, M. J. (1988). Preservice elementary education majors' knowledge of economics, 1–27.
- McTighe, J. ve Brown, J. L. (2010). Differentiated instruction and educational standards: Is detente possible? *Theory Into Practice*, 44(3), 234–244. doi:10.1207/s15430421tip4403
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Ankara.
- Mercan, N., Kahya, V. ve Alamur, B. (2014). A research regarding to the relationship between economic literacy and consumer preferences in knowledge economy. *European Journal of Research on Education*, 2(Special Issue 6), 1–13. doi:10.15527/ejre.201426245
- Mohd Fadzil, K., Mohd Hasrul, K., Mohd Saifun, A. M. S., Mior, M. S. N. S. ve Muhammad Zaim, E. (2021). The impact of differentiated instructions on the motivation and achievements of gifted students: A study about age and gender differences. *The 3rd International Conference on Education in Muslim Society (ICEMS)* içinde (C. 12, ss. 24–32). Çanakkale.
- Moore, R. L. ve Moschis, G. P. (1985). The Role of family communication in consumer socialization of children and adolescents. *Journal of Consumer Research*, 11(4), 898–913. doi:10.1111/j.1460-2466.1981.tb00449.x
- Neale, S. G. (2006). Making our students smart about money. *NJEA Review*, ss. 21–26.
- OECD. (2005). Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness. *Recomendation of the Council*, (July), 1–7.
- OECD. (2018). *Oecd / Infe Toolkit for Measuring Financial Literacy and Financial Inclusion*.
- Onur, N. ve Nazik, M. H. (2014). Öğretmenler için bireysel finans alanında finansal tutum ölçeğinin geliştirilmesi (FTÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *NWSA-Vocational Education*, 9(4), 90–99.

- Otto, A. M. C., Schots, P. A. M., Westerman, J. A. J. ve Webley, P. (2006). Children's use of saving strategies: An experimental approach. *Journal of Economic Psychology*, 27(1), 57–72. doi:10.1016/j.joep.2005.06.013
- Özdemir, A., Temizel, F., Sönmez, H. ve Er, F. (2015). Financial literacy of university students: A Case study for Anadolu University, Turkey. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 11(24), 97–110.
- Öztürk, E. ve Demir, Y. (2015). Finansal okuryazarlık ve para yönetimi : Süleyman Demirel Üniversitesi akademik personel üzerine bir uygulama. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (68), 113–135. doi:DOI: 10.25095
- Pang, M. F. (2010). Boosting financial literacy: benefits from learning study. *Instructional Science*, 38(6), 659–677. doi:10.1007/s11251-009-9094-9
- Patrica Leavy. (2017a). *Research Design Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches* (1. bs.). New York: The Guilford Press.
- Patrica Leavy. (2017b). *Research Design\_ Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches* (2017, The Guilford Press) - libgen.lc.pdf. A Division of Guilford.
- Peng, T. C. M., Bartholomae, S., Fox, J. J. ve Cravener, G. (2007). The impact of personal finance education delivered in high school and college courses. *Journal of Family and Economic Issues*, 28(2), 265–284. doi:10.1007/s10834-007-9058-7
- Perkasa Bimantoro, B., Poetri Lintang Sari, A. ve Wulandari, D. (2021). Engaging blind student in english translation class: A report on differentiated instruction implementation. *Education of English as Foreign Language Journal*, 4(1), 19–36. doi:10.21776/ub.educafl.2021.004.01.03
- Perry, V. G. ve Morris, M. D. (2005). Who is in control? The role of self-perception, knowledge, and income in explaining consumer financial behavior. *Journal of Consumer Affairs*, 39(2), 299–313. doi:10.1111/j.1745-6606.2005.00016.x
- Philippas, N. D. ve Avdoulas, C. (2020). Financial literacy and financial well-being among generation-Z university students: Evidence from Greece. *European Journal of Finance*, 26(4–5), 360–381. doi:10.1080/1351847X.2019.1701512
- Pierce, R. L. ve Adams, C. M. (2004). Tiered Lessons: One Way to Differentiate Mathematics Instruction. *Spring*, 27(2), 58–65.
- Pillai, K. R., Carlo, R. ve D'souza, R. (2010). *Financial Prudence among Youth*. Munich Personal RePEc Archive.
- Ping, L. S., Ameer Hamza, I. S. B., Abdullah, R. B., Yasin, M. B. M., Sooria, S. B. Z. ve Bee, L. B. (2020). The effectiveness of lesson study on differentiated instruction among mathematics head panels in district of Port Dickson. *Postulat : Jurnal Inovasi Pendidikan Matematika*, 1(2), 205–218. doi:10.30587/postulat.v1i2.2124

- Potrich, A. C. G., Vieira, K. M. ve Mendes-Da-Silva, W. (2016). Development of a financial literacy model for university students. *Management Research Review*, 39(3), 356–376. doi:10.1108/MRR-06-2014-0143
- Pourdana, N. ve Rad, M. S. (2017). Differentiated instructions: Implementing tiered listening tasks in mixed-ability EFL context. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 4(1), 69–87.
- Prawitz, A. D., Garman, E. T., Sorhaindo, B., O’Neill, B., Kim, J. ve Drentea, P. (2006). InCharge financial distress/financial well-being scale: Development, administration, and score interpretation. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 17(1), 34–50. doi:10.1037/t60365-000
- Richards, M. R. E. ve Omdal, S. N. (2007). Effects of tiered instruction on academic performance in a secondary science course. *Journal of Advanced Academics*, 18(3), 424–453.
- Robb, C. A. ve Woodyard, A. S. (2011). Financial knowledge and best practice behavior. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 22(1), 60–70.
- Roos, V., Chiroro, P., van Copenhagen, C., Smith, I., van Heerden, E., Abdoola, R. E., ... Beukes, C. (2005). Money adventures: Introducing economic concepts to preschool children in the South African context. *Journal of Economic Psychology*, 26(2), 243–254. doi:10.1016/j.joep.2004.08.001
- Şahin, M. ve Barış, S. (2017). Finansal okuryazarlık ve tasarruf davranışları: Kamu çalışanları üzerine bir inceleme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(2), 77–103. doi:10.18074/ckuiibfd.332555
- Salar, R. (2018). *Fizik Eğitiminde Farklılaştırılmış Öğretim ve 5E Öğrenme Modelinin Farklı Değişkenler Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S. ve Saba, M. (1997). Measurement error studies at the national center education statistics, 1–233. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410313.pdf> adresinden erişildi.
- Şantaş, F. ve Demirgil, B. (2005). Ekonomi okuryazarlığı düzeyinin tespitine ilişkin bir araştırma. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, (48), 275–294.
- Scanlon, E. ve Adams, D. (2008). Do assets affect well-being? Perceptions of youth in a matched savings program. *Journal of Social Service Research*, 35(1), 33–46. doi:10.1080/01488370802477048
- Schug, M. C. (1996). Teaching economic reasoning to children. *Citizenship, Social and Economics Education*, 1(1), 79–88. doi:10.2304/csee.1996.1.1.79
- Schug, M. C. ve Hagedorn, E. A. (2005). The money savvy pig™ goes to the big city: Testing the effectiveness of an economics curriculum for young children. *The Social Studies*, 96(2), 68–71. doi:10.3200/tss.96.2.68-71

- Schug, M. C. ve Hagedorn, E. A. (2006). Milwaukee's youth enterprise academy: An eight-year study of a model program for urban youth. *The Social Studies*, 97(2), 81–84. doi:10.3200/tsss.97.2.81-84
- Schug, M. ve Lopus, J. (2008). Economic and financial education for the 21st century. *Social Education*, 72(7), 359–362.
- Seçer, İ. (2017). *Spss ve Lisrel ile Pratik Veri Analizi-Analiz ve Raporlaştırma* (3. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şentürk, C. (2017). *İlkokulda Uygulanan Farklılaştırılmış Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sherraden, M. S., Johnson, L., Guo, B. ve Elliott, W. (2011). Financial capability in children: Effects of participation in a school-based financial education and savings program. *Journal of Family and Economic Issues*, 32(3), 385–399. doi:10.1007/s10834-010-9220-5
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M. ve Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology*, 10(November), 1–23. doi:10.3389/fpsyg.2019.02366
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (6. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sosin, K., Dick, J. ve Reiser, M. L. (1997). Determinants of achievement of economics concepts by elementary school students. *Journal of Economic Education*, 28(2), 100–121. doi:10.1080/00220489709595912
- Sousa, D. A. ve Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain. Solution Tree* (C. 59). Indiana.
- Suprayogi, M. N., Valcke, M. ve Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67, 291–301. doi:10.1016/j.tate.2017.06.020
- Szafrańska, M. (2019). Level of financial literacy of academic youth from rural areas in the Visegrad Group countries. *Financial Sciences*, 24(3), 46–58. doi:10.15611/fins.2019.3.05
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. ve Ullman, J. B. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6. bs.). Boston:Pearson.
- Taft, M. K., Hosein, Z. Z., Mehrizi, S. M. T. ve Roshan, A. (2013). The relation between financial literacy, financial wellbeing and financial concerns. *International Journal of Business and Management*, 8(11), 63–75. doi:10.5539/ijbm.v8n11p63

- Tanyel, H. H. (2018). 2005 sosyal bilgiler dersi programı ile 2018 sosyal bilgiler dersi programlarının (5-7) finansal okuryazarlık kapsamında değerlendirilmesi. E. Hamarta, C. Arslan, S. Çiftçi, M. Uslu ve O. Köksal (Ed.), *Eğitim Bilimleri Araştırmaları* içinde (ss. 127–136). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Taş, F. ve Sırmacı, N. (2018). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 336–351. doi:10.17556/erziefd.312251
- Taufik, T. (2016). Experiencing differentiated instructions as the effort of promoting reading comprehension level. *ELLITE: Journal of English Language, Literature, and Teaching*, 1(2), 89–96. doi:10.32528/ellite.v1i2.466
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların Ölçülmesi Ve Spss İle Veri Analizi* (6. bs.). Ankara: Nobel.
- Te'eni-Harari, T. (2016). Financial literacy among children: the role of involvement in saving money. *Young Consumers*, 17(2), 197–208. doi:10.1108/YC-01-2016-00579
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Virginia: ASCD. <http://www.ascd.org> adresinden erişildi.
- Tomlinson, C. A. (2000a). Differentiation of instruction in the elementary grades. *ERIC Digests*, 1–7.
- Tomlinson, C. A. (2000b). Reconcilable differences? Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 1–11.
- Tomlinson, C. A. ve Allan, S. D. (2000). *Leadership for Differentiating School&Classrooms*. Virginia: ASCD.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 119–145. doi:10.1177/016235320302700203
- Tomlinson, C. A. ve Eidson, C. C. (2003). *Differentiation in practice: A Source guide for differentiating curriculum grades 5-9*. Virginia: ASCD.
- Tomlinson, C. A. ve Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. ve Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. ASCD Member Book.
- Tuna, G. ve Ulu, M. O. (2016). Üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi: İşletme bölümü öğrencileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 12(16 (Özel Sayı)), 128–141.

- Üçarbaş, E. (2020). *Sosyal Bilgiler Dersinde Farklılaştırılmış Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarı İle Beceri Erişilerine Etkisinin ve Görüşlerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim BilimlerEnstitüsü, Ankara.
- Uğurel, E. (2018). *Elektrik konusunun öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrenme süreçlerine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ulu Kalın, Ö. ve Topkaya, Y. (2017). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 14–22.
- Umar, Ç. N. (2014). *Karma Öğrenme Yöntemi İle Farklılaştırılmış Öğretim Ortamının Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Eleştirel Düşünme Becerilerine ve Yaratıcılıklarına Etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ünal, S., Düğer, Y. S. ve Söylemez, C. (2015). Ekonomi okuryazarlığı ve kredi kartı tutumunun rasyonel kredi kartı kullanımına etkisi: Dumlupınar Üniversitesi Tavşanlı MYO örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 10(1), 31–52.
- van Rooij, M. C. J., Kool, C. J. M. ve Prast, H. M. (2007). Risk-return preferences in the pension domain: Are people able to choose? *Journal of Public Economics*, 91(3–4), 701–722. doi:10.1016/j.jpubeco.2006.08.003
- van Rooij, M. C. J., Lusardi, A. ve Alessie, R. J. M. (2012). Financial literacy, retirement planning and household wealth. *The Economic Journal*, 122(560), 449–478.
- van Rooij, M., Lusardi, A. ve Alessie, R. (2011a). Financial literacy and stock market participation. *Journal of Financial Economics*, 101(2), 449–472. doi:10.1016/j.jfineco.2011.03.006
- van Rooij, M., Lusardi, A. ve Alessie, R. (2011b). Financial literacy and stock market. *Journal of Financial Economics*, 101(2), 449–472.
- Varcoe, K. P., Martin, A., Devitto, Z. ve Go, C. (2005). Using a financial education curriculum for teens. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 16(1), 63–71.
- Visano, B. S. ve Ek-Udofia, I. (2017). Inclusive financial literacy education for inspiring a critical financial consciousness: an experiment in partnership with marginalised youth. *International Journal of Inclusive Education*, 21(7), 763–774. doi:10.1080/13603116.2016.1252430
- Walstad, W. B. ve Buckles, S. (2008). The national assessment of educational progress in economics : Findings for general economics. *The American Economic Review*, 98(2), 541–546.
- Walstad, W. B. ve Macdonald, R. A. (2010). The effects of financial education on the financial knowledge of high school students. *The Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 336–357.

- Walstad, W. B. ve Rebeck, K. (2017). The test of financial literacy: Development and measurement characteristics. *Journal of Economic Education*, 48(2), 113–122. doi:10.1080/00220485.2017.1285739
- Webley, P., Levine, M. ve Lewis, A. (1991). A Study in economic psychology: Children's saving in a play economy. *Human Relations*, 44(2), 127–146. doi:10.1177/001872679104400202
- Willis, L. E. (2009). Evidence and ideology in assessing the effectiveness of financial literacy education. *San Diego L. Rev.*, 415–458(2008), 161–179.
- Willis, L. E. (2011). The Financial education fallacy. *The American Economic Review*, 101(3), 429–434.
- Willis, L. E. (2012). *Financial education : Lessons not learned and lessons learned* (C. 125).
- Xu, L. ve Zia, B. (2012). *Financial literacy around the world: An overview of the evidence with practical suggestions for the way forward. Policy Research Working Paper*. doi:10.2139/ssrn.1810551
- Yabaş, D. ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlilik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 201–214.
- Yardımcıoğlu, M. ve Yörük, A. (2016). Türkiye'deki finansal okuryazarlığın ve finansal farkındalığın durumu. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 9(2), 173–208.
- Yates, S. R. (2019). From financial education to financial literacy to financial stability : Evidence of national and regional connections. *Journal of Personal Finance*, 18(2), 51–60.
- Yıldırım, G. ve Öztürk, C. (2017). Ekonomi okuryazarlığı ve eğitimine ilişkin alan uzmanı ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 1(2), 1–22. doi:10.32433/eje.362123
- Yıldırım, M., Bayram, F., Oğuz, A. ve Günay, G. (2017). Financial literacy level of individuals and its relationships to demographic variables. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 8(3), 19–26. doi:10.5901/mjss.2017.v8n3p19
- Yoshino, N., Morgan, P. ve Wignaraja, G. (2015). *Financial education in Asia: Assessment and recommendations. SSRN Electronic Journal*. doi:10.2139/ssrn.2641681
- Yüceyılmaz, H. F. ve Özgürel, B. (2018). Finansal okuryazarlık: İzmir'de orta öğretim öğrencileri arasında yapılan bir çalışma. *Finansal Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 10(19), 384–403. doi:10.14784/marufacd.502210
- Zerihun, M. F. ve Makgoo, D. M. (2019). Assessment of financial literacy on financial management outcomes: Evidence from the South Africa employed youth. *Journal of Global Business & Technology*, 15(2), 48–63.

## EKLER

### Ek 1. Akademik Başarı Testi

Katılımcı Kodu		4. SINIF SOYAL BİLGİLER DERSİ ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM ÖĞRENME ALANI BECERİ TEMELLİ AKADEMİK BAŞARI TESTİ
Sınıfı		

Bu test; Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanıyla ilgili akademik başarılarınızı ölçmek için geliştirilmiştir ve okul başarılarınızla bir ilgisi bulunmamaktadır.

Aşağıda bu öğrenme alanına ait 30 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Her soruda doğru olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz. Yanlış sorularınızı, doğru sorularınızı etkilemeyeceğinden soruları boş bırakmayınız.

Süreniz: 40 dakikadır.

Başarılar

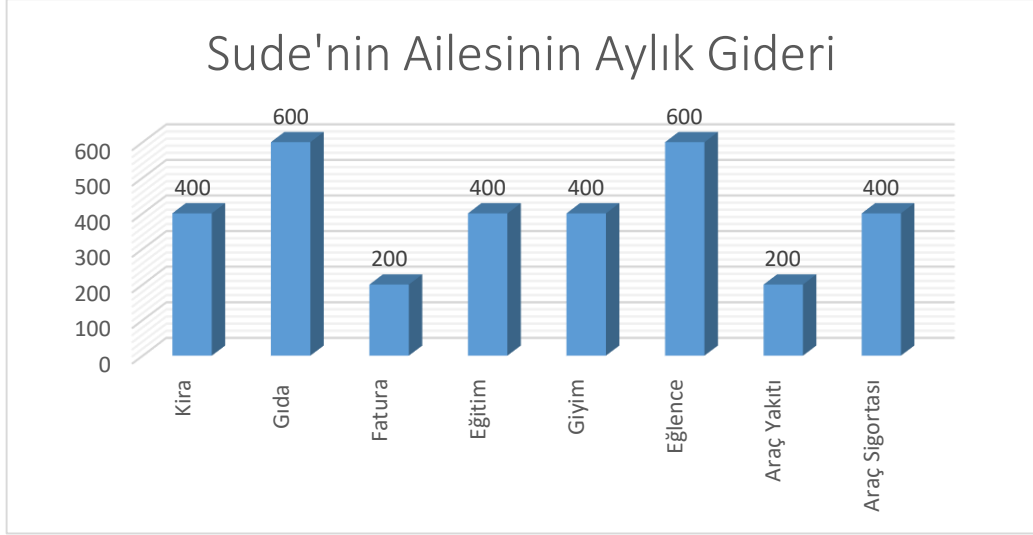
### SORULAR

1) “Aylığını alan Selim Bey iş çıkışı çocuklarının kırtasiye ihtiyaçlarını almak için kırtasiyeye gider. Çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını alır ve gelirken de elektrik, su vb. faturalarını öder. Eve gelen Selim Bey karısına alışveriş yapması için bir miktar para verir. Daha sonra ise son ödeme tarihi gelen kredi kartı borcunu internet bankacılığında öder. Ayrıca hesabında kiracısının kirayı yatırdığını ve ortağı olduğu iş yerinden de kar payının yatırıldığını görür.”

**Aşağıdakilerden hangisi yukarıda bahsedilen durumda Selim Bey’in gelirlerinden biri olamaz?**

- A) Kira      B) İş yeri kar payı      C) Maaş      D) Eğitim harcamaları

2) ...



Aşağıdaki 3 soruyu da grafiğe göre cevaplayınız.

**3) Yukarıda Sude'nin ailesinin aylık harcamaları verilmiştir. Sude'nin ailesinin aylık geliri 3.000 TL ise aşağıdakilerden hangisini söylemek yanlıştır?**

- A) Giderleri gelirlerinden fazladır.
- B) Gelirlerini bilinçsiz harcamışlardır.
- C) Aile borçlanmak ihtiyacı hisseder.
- D) 200 TL tasarruf etmişlerdir.

**4) Aylık geliri 3.000 TL olan bu aile bütçesini eşit hale getirmek için öncelikle hangi gideri azaltması gerekir?**

- A) Kira
- B) Araç Sigortası
- C) Eğlence
- D) Gıda

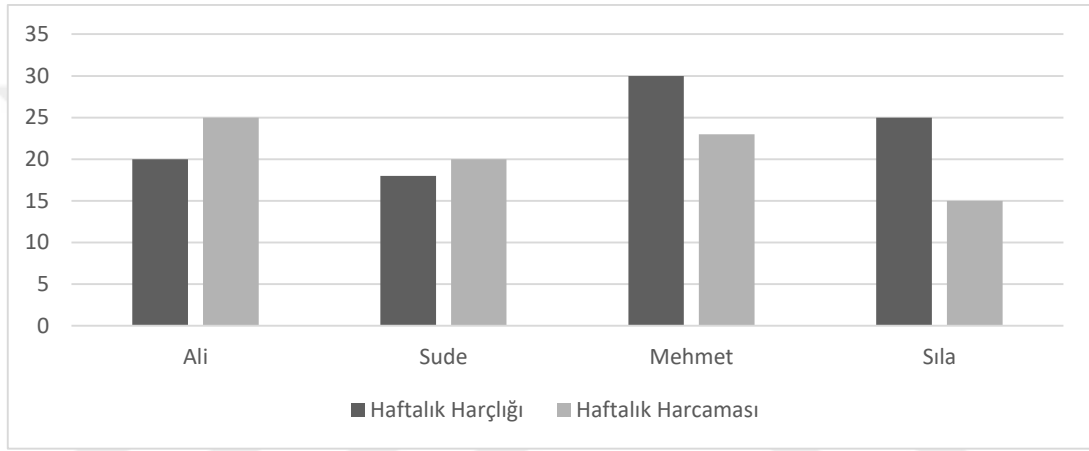
**5) Aylık geliri 3.000 TL olan bu ailenin tasarruf edebilmesi için:**

- I. Eğlence giderini azaltmalılar.
- II. Araç sigortasını yaptırmamalılar.
- III. Araçlarını daha az kullanmalılar.
- IV. Faturaları gelecek ay ödemeliler.

**hangisini ya da hangilerini yapmalıdır?**

- A) I-II
- B) I-III
- C) I-II-III
- D) I-II-III-IV

6) ...



Aşağıdaki 2 soruyu yukarıda verilen grafiğe göre cevaplayınız.





**7) Yukarıda 4 öğrencinin haftalık harçlıkları ve haftalık harcamaları verilmiştir. Buna göre hangi öğrenci ya da öğrenciler tasarruf etmişlerdir?**

- A) Mehmet
- B) Ali ve Sude
- C) Mehmet ve Sıla
- D) Ali ve Mehmet

**8) Yukarıda 4 öğrencinin haftalık harçlıkları ve haftalık harcamaları verilmiştir. Bu öğrenciler için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?**

- A) Ali ve Sude paralarını ve harcamalarını idare edememektedirler.
- B) Ali çevresinden ödünç para istemiştir.
- C) Sıla para tasarrufu yapmıştır.
- D) Mehmet parasını iyi idare edememektedir.

9) Annesi Ekin'den un almasını istemiş ve “Un fiyatlarını karşılaştır ve kilosuna göre en uygun fiyatlı olanı alabilirsin. Kaç kilogram olduğu fark etmez” demiştir. Markete giden Ekin aynı marka 4 farklı kilogramı olan un görmüştür. Bunların fiyat ve kilogram bilgileri aşağıdaki gibidir.

			
1000 gr	2000 gr	3000 gr	5000 gr
Fiyatı: 5 TL	Fiyatı: 10 TL	Fiyatı: 15 TL	Fiyatı: 20 TL

Buna göre Ekin'in hangi ürünü alması daha uygundur?

- A) 1000 gr      B) 2000 gr      C) 3000 gr      D) 5000 gr

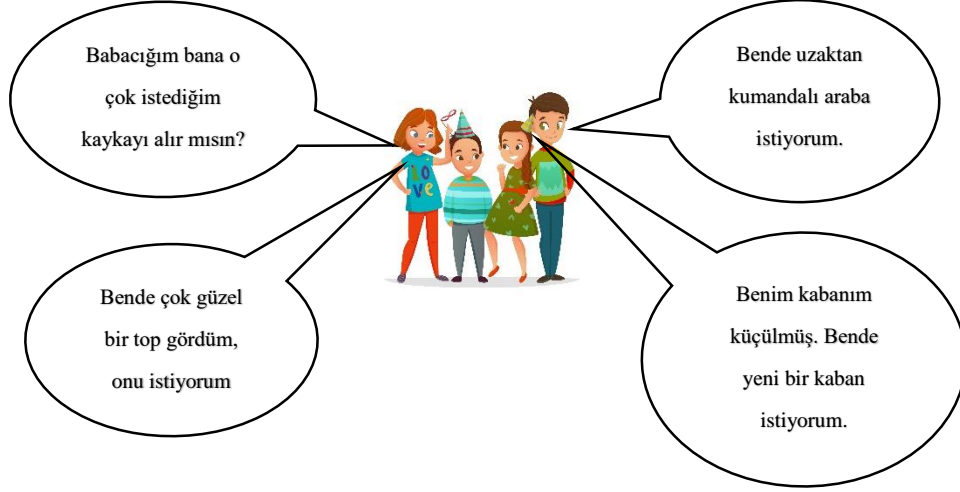
10) Annesi ve Sude ev ihtiyaçlarını almak için “ihtiyaç listesi” yapmışlar ve birlikte markete gitmişlerdir. Bu alışveriş için yanlarına 50 TL almışlardır. Alışverişini tamamladıktan sonra sepete listelerinin dışında başka şeylerde aldıklarını görmüşler ve alışveriş bütçelerini aşmışlardır.



Alınan Ürünler	Fiyatı
Süt	5 TL
Çay	25 TL
Yumurta	10 TL
Cips	5 TL
Pirinç	10 TL

Alışveriş bütçeleri olan 50 TL'yi aşmamak için, bu ürünlerden hangisi ya da hangilerini alışveriş sepetinden çıkartmaları daha uygundur?

- A. Süt      B) Çay      C. Cips      D. Pirinç



11) Ahmet Bey ay sonunda kalan 100 TL'si ile çocuklarının aşağıdaki istediklerinden sadece 1 tanesini alabilmektedir.

**Ahmet Bey çocuklarının istediklerinden hangisini öncelikle alması daha uygundur?**

- A) Kaykay      B) Kumandalı Araba      C) Bisiklet      D) Kaban

12) ...

13) “Orta halli bir İngiliz ailenin çocuğu olan Robinson denizlere açılıp dünyayı dolaşmak, serüvenler yaşamak istemektedir. İngiliz bir çiftçi Robinson Crusoe'a Afrika'dan köle getirme işi teklif eder. Denizlere açılır. Güney Amerika sahillerinin biraz uzağındaki bir adaya yaklaşırken gemi kayalıklara çarpıp batar. Sadece Robinson adaya sağ olarak çıkabilir. Ada ıssızdır, ne yerli ne beyaz kimse yaşamamaktadır.”

- 1- Barınak      2- Su      3- Hamak      4- Giyecek      5- Yiyecek

**Kendinizi böyle durumda hayal edin ve hayatta kalmak için yukarıdakilerden hangilerini öncelikli bulmaya ya da yapmaya çalışırdınız?**

- A) 1-2-5      B) 2-4-5      C) 1-2-4-5      D) Hepsi

14)

Sıra	Tarih	İşlem	İşlem Tutarı
1	12 Temmuz 2019	Market	180,33 TL
2	15 Temmuz 2019	Giyim Mağazası	120,5
3	16 Temmuz 2019	Lunapark	80 TL
4	17 Temmuz 2019	Kasap	90 TL
5	19 Temmuz 2019	Kırtasiye	25 TL
6	20 Temmuz 2019	Ulaşım	60 TL
7	21 Temmuz 2019	Oyuncak	45 TL

**Yukarıda bir ailenin kredi kartı harcama listesi bir bölüm gösterilmiştir. Bu ailenin yaptığı harcamalardan hangileri istektir?**

A) 1-2

B) 4 ve 5

C) 3 ve 6

D) 3 ve 7

15) ...

16) ...

17) “Bir gün Ayça okula kaykayla gelen bir arkadaşını görür. Arkadaşının kaykayına uzun uzun bakan Ayça öyle bir kaykayının olduğunu onunla saatlerce gezdiğini hayal eder. Bu esnada zil çalar ve derse girer. Ders sosyal bilgiler, konu tasarruftur. Öğretmeni tasarruf etmenin önemini ve finansal amaçlarımıza ulaşmamızda ne kadar önemli bir yeri olduğunu anlatmaktadır. Tam bu esnada Ayça bu çok istediği kaykayı nasıl alacağını bulmuştur. Eve gelen Ayça hemen doğru odasına gider ve oyuncaklarının arasından babasının önceden ona aldığı ama hiç kullanmadığı kumbarayı bulur. Meraklanan annesi, Ayça’ya bu heyecanın sebebini sorar. Annesine, arkadaşının kaykayını heyecanlı heyecanlı anlatan Ayça sonunda kumbarayı göstererek birikimlerimle o çok istediğim kaykayı almak istiyorum der. Kızının bu kararlılığını gören annesi onun bu davranışı için çok mutlu olur. Ayça sabırsızlıkla harçlıklarından kalan paralarla kumbarasının dolmasını bekler ve bir süre sonra kumbarası dolar. Kumbarası dolunca annesinin yanına gelen Ayça annesiyle kumbaradaki paraları sayarlar ve kaykayın olduğu dükkâna giderler. Tasarrufları ile o çok istediği kaykaya kavuşmuştur Ayça. Dükkân sahibi ayrıca Ayça’ya birde kask ve dizlik takımı hediye etmiştir. Ayçanın mutluluğunu gören annesi ona küçük tasarruflarının nasılda büyüdüğünü ve tasarruflu olmanın ne kadar değerli olduğunu gördün der. Birikimleriyle aldığı bu kaykay, Ayça için çok değerli olmuştur artık. Ayça tasarruf ederek finansal olarak amaçlarına ulaşabileceğini öğrenmiştir artık.”

**Yukarıdaki hikâyeyi dikkate aldığımızda Ayça için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?**

- A) Kendisine finansal hedefler koymuştur.
- B) Finansal hedeflerine ulaşmak için uğraşmıştır.
- C) Almak istedikleri şeylerde annesinden etkilenmiştir.
- D) Kask ve dizliklerle yaralanma riskinden kaçınmıştır.

18) “Sibel maaşını alan babasının aile bütçesi yaptığını görür ve yardım etmek ister. Yardımı için çok mutlu olacağını söyleyen babası ile gelir ve giderlerini hesaplamaya başlarlar. Kira, gıda, faturalar, eğitim masrafları, ulaşım, ısınma vb. ihtiyaçları yazarlar ve toplamın ailenin gelirinden daha az olduğu bir bütçe yaparlar. Bütçelerinden 500 TL para kalmıştır. Buna çok sevinen Sibel babasından bu hafta sonu kalan para ile lunaparka gitmek istediğini söyler. Tam bu esnada babasının aklına arabanın sigortasının süresinin dolduğu gelir. Bunu duyan Sibel’in üzüldüğünü gören babası kızının üzülmeye dayanamayarak sigortayı gelecek ay yaptırılmalı o zaman der. Bunu duyan Sibel çok mutlu olur.”

**Bu olaydaki Sibel ve babasının yaptığı aile bütçesi için:**

1. Sigorta yaptırmak gereksiz bir harcamadır.
2. Eğlence masrafları istektir ama sigorta ihtiyaçtır.
3. Kaza yapma ihtimali olduğu için sigorta yaptırmamakla riskli bir karar almışlardır.
4. Babası ve Sibel doğru bir karar almışlardır.

**yukarıdakilerden hangisi ya da hangileri doğrudur?**

- A) 1 ve 2                      B) 2 ve 3                      C) 3 ve 4                      D) 1 ve 4

19) ....

20) “Haftalık alışverişini yapmak için alışveriş listesi yapan Ayşe hanım markete gitmiştir. Alışveriş esnasında aldıkları ürünlerin son kullanma tarihlerine, TSE amblemlerinin olup olmadığına ve Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı izni ile üretilip üretilmediğini de kontrol etmeyi ihmal etmemiştir. Ayrıca içindekiler bölümünden içeriğinde zararlı maddeler olup olmadığını da kontrol etmiştir. İhtiyacı olup olmadığına bakmaksızın bazı gözüne takılan ucuz bulduğu şeyleri de almıştır. Aldığı ürünlerin kilogram ve fiyatlarını kıyaslamıştır. Kasada ödemesini yapıp çıkmıştır”

**Bu durum dikkate alındığında;**

- 1- Alışveriş listesi yapması.
- 2- Listesinin dışından da şeyler alması.
- 3- Fiyat ve kilogramları kıyaslaması.
- 4- Son kullanma tarihlerini ve TSE damgalarını kontrol etmesi.
- 5- Fişini almaması.

**Ayşe hanımın alışverişte yaptığı davranışlardan hangileri yanlıştır?**

- A) 2 ve 5                      B) 1 ve 2                      C) 3 ve 4                      D) 4 ve 5

21) Hakan arkadaşında gördüğü futbol topundan almak istemektedir. İstedığı top ise 50 TL’dir. Hakan’a ise babası günlük 10 TL harçlık vermektedir. Ancak Hakan bu paranın 5 TL’sini öğlen tost ve su almak için kullanmaktadır. Geriye kalan parasını da biriktirmiştir.

1. Tasarruf etmiştir.
2. Harçlığından harcadığı kısmını istekleri için harcamıştır.
3. Beş gün sonra istediği topu alabilir.
4. Kendisine finansal bir hedef koymuştur.
5. Harcama yaparken reklamlardan etkilenmiştir.

**Bu durum dikkate alındığında aşağıdakilerden hangileri söylenebilir.**

- A) Yalnız 1                      B) 1-2-3                      C) 1-2-3-4-5                      D) 1 ve 4

22) ...

23) “Ahmet sabah kahvaltısını yaptıktan sonra okuluna gider. Derslerini dikkatlice dinleyen Ahmet teneffüste arkadaşlarıyla oynamıştır. Beden eğitimi dersinden sonra da çok susamış ve acıkmıştır. Teneffüste kantine giden Ahmet su ve tost alarak susuzluğunu ve açlığını giderir. Akşam eve gelen Ahmet’e babası bir sürpriz yaparak o çok istediği film için sinemaya gideceklerini söyler. Bunu duyan Ahmet çok sevinir.”

**İnsanların temel ihtiyaçlarının yanı sıra sosyal ve kültürel ihtiyaçları da vardır. Yukarıda anlatılan örnek olayda;**

1- Sinema      2- Su      3- Tost      4- Kahvaltı      5- Oyun

**hangileri Ahmet’in sosyal ve kültürel bir ihtiyacıdır?**

A) 1 ve 2      B) 1-2-3      C) 2-3-4      D) 1 ve 5

24) ...

25) “İnsanların yaşamları için gerekli olan kaynaklar sınırsız değildir. Gelecek nesillere daha yaşanabilir bir dünya bırakmak için bu kaynakların bilinçli ve gerektiği kadar tüketilmesi gerekir. Bu hem bizim bütçemiz için hem de içinde yaşadığımız dünyanın doğal dengesi için olmazsa olmaz bir kuraldır. Mesela; aşırı elektrik tüketimi yüksek elektrik faturasına sebep olabileceği gibi elektriğin üretilmesi aşamasında da doğal kaynakların daha çok kullanılmasına sebep olacağından kısa sürede bu kaynakların tükenmesine ve doğanın kirlenmesine sebep olur.”

**Bu metnin tamamı göz önüne alındığında bu metne en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Bütçemi Yapıyorum
- B) Doğayı Seviyorum
- C) İsraf Etmiyorum
- D) Doğayı Kirletmiyorum

26) ...

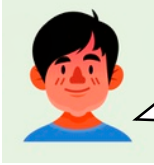
27) “İnsanlar geçimlerini sağlayabilmek için çeşitli işler yaparlar. Toprağı ekip biçer, hayvan yetiştirir, ham maddeleri işleyerek kullanılabilir mal hâline getirirler. Ticaretle uğraşır, çeşitli iş yerlerinde çalışırlar. İnsan ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik olarak sürdürülen bu işlerin her birine ekonomik faaliyet denir.”



Ben Yiğit... Ben Marmara bölgesinde bulunan İzmit ilinde yaşıyorum. Bulduğum bölge Türkiye'nin en sanayileşmiş bölgesi. Burada otomotiv, makine, petrol rafinesi, ilaç, kâğıt vb. birçok sanayi kuruluşu var.



Ben Açelya... Ben Akdeniz bölgesinde bulunan Antalya ilinde yaşıyorum. Bulduğum bölge Türkiye'nin en önemli turizm bölgesi. Burada birçok tarihi ve doğal güzellik var. Bu tarihi ve doğal güzellikleri görmeye hem yurt içinden ve yurtdışından birçok misafir gelmektedir.



Ben Burak... Ben İç Anadolu Bölgesinde bulunan Konya ilinde yaşıyorum. Bulduğum bölge Türkiye'nin en önemli tarım bölgesi. Burada geniş ve düz tarım arazileri var.



Ben Selin... Ben Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan Erzurum ilinde yaşıyorum. Bulduğum bölge Türkiye'nin en dağlık ve yüksek platoların bulunduğu bir bölge. Burada geniş ve uzun boylu otlaklar var.

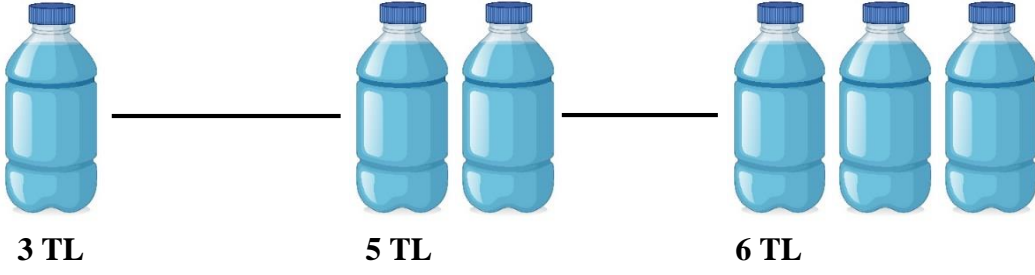
Yukarıda dört farklı bölgede yaşayan kişilerin bölgeleri ile ilgili söylediklerini okudunuz. Sadece söylenenleri dikkate aldığınızda;

- 1- Yiğit'in bulunduğu yerde geçimini işçilikten sağlayan birçok insan vardır.
- 2- Açelya'nın bulunduğu yerde otelcilikle ilgili meslekler çoktur.
- 3- Burak'ın yaşadığı bölgede fındık tarımı yaygındır.
- 4- Selin'in yaşadığı yerde hayvancılık yaygın olduğu için veterinerlik mesleği yaygındır.

**yukarıdakilerden hangileri söylenemez?**

- A) Yalnız 1                      B) Yalnız 2                      C) Yalnız 3                      D) 2 ve 3

28)



Yukarıda bir markette satılan 1'li, 2'li ve 3'lü su ve fiyatlarını görüyorsunuz.

**Bu marketten su almak isteyen Burak için aşağıdakilerden hangisini söyleyebilir?**

- A) Tekli suyu alması daha avantajlıdır.                      C) İkili suyu alması daha avantajlıdır.  
B) Üçlü suyu alması daha avantajlıdır.                      D) Tekli ve üçlü suyu alması avantajlıdır.

29) İnsanlar finansal sorunlarla karşılaşmamak için, öncelikle ihtiyaç ve isteklerini iyi ayırt etmelidirler. İhtiyaçlarımız zorunlu harcama iken, istekler daha çok isteğe bağlı harcamalardandır.

**Buna göre sağlık sigorta harcamaları için aşağıdakilerden hangisi söyleyebilir?**

- A) Gereksiz bir harcamadır çünkü ihtiyacımız olmayabilir.  
B) Bizi büyük sağlık harcamaları riskinden korur.  
C) Sadece hasta olanlar için gereklidir.  
D) İsteğe bağlı bir harcamadır.

30) “Para ihtiyaçlarımızı karşılamak amacıyla kullandığımız bir değişim aracıdır. Çocuklar genellikle paranın sonsuz miktarda olduğunu ve büyükleri tarafından bol bol kazanıldığını düşünürler. Oysa para kazanmak kolay bir iş değildir. Bu nedenle tutumlu olmalı, gereksiz yere para harcamamaya dikkat etmeliyiz. Ayrıca paramızın tamamını kullanmayıp ihtiyaçlarımızı karşıladıktan sonra kalan kısmını biriktirmeye çalışmalıyız.”

**Buna göre;**

- 1) Borç almamıza neden olur
- 2) İlerideki beklenmedik ihtiyaçlarımızı almamızı sağlar
- 3) İlerideki büyük isteklerimizi almamızı sağlar.
- 4) Yatırım yapmamızı sağlar.
- 5) Giderlerimizin artmasını sağlar.

**aşağıdakilerden hangileri para biriktirmenin bize sağladığı yararlardan değildir?**

- Yalnız 1                      B) 1, 2 ve 3                      C) 1 ve 5

## Ek 2. Finansal Okuryazarlık Temel Bilgi Testi

### Sevgili Öğrenciler;

Bu ölçek, “*Finansal Okuryazarlık*” becerilerinizi ölçmek için hazırlanmıştır. Ölçek sonuçları bu konudaki “*bilgi, tutum ve davranışlarınızı*” belirlemek için kullanılacaktır. Ölçekte; bilgi bölümünde 8 soru, tutum ve davranışlar bölümünde 32 adet ifade bulunmaktadır.

Her bölümün başındaki yönergeyi dikkate alarak ölçeği doldurunuz. Bu ölçekteki bilgilerin okulunuzla ve notlarınızla ilgisi yoktur ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Cevaplama sırasında göstereceğiniz özenden dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Hasan Hüseyin TANYEL

Doktora Öğrencisi

### 1. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

<b>Katılımcı Kodu</b>					
<b>Cinsiyetiniz</b>	<input type="radio"/> Kız		<input type="radio"/> Erkek		
<b>Sınıfınız</b>	<input type="radio"/> 4. sınıf	<input type="radio"/> 5. sınıf	<input type="radio"/> 6. sınıf	<input type="radio"/> 7. sınıf	<input type="radio"/> 8. sınıf
<b>Yaşınız</b>	<input type="radio"/> 9	<input type="radio"/> 10	<input type="radio"/> 11	<input type="radio"/> 12	<input type="radio"/> Diğer

<b>Kiminle Yaşıyorsunuz?</b>	<input type="radio"/> Ailemle <input type="radio"/> Babamla	<input type="radio"/> Ailem ve Yakın <input type="radio"/> Akrabalarım	<input type="radio"/> Annemle <input type="radio"/> Devlet Yurdunda
<b>Ailenizdeki kişi sayısı? (Sizinle birlikte)</b>	<input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 7 ve üzeri
<b>Ailedeki kardeş sayısı? (Sizinle birlikte)</b>	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 6 ve üzeri
<b>Günlük Ortalama Ne Kadar Harçlık</b>	<input type="radio"/> Almıyorum <input type="radio"/> 10-15 TL	<input type="radio"/> 1-3 TL <input type="radio"/> 15-20 TL	<input type="radio"/> 3-5 TL <input type="radio"/> 20 TL ve üstü
<b>Babanızın Eğitim Durumu</b>	<input type="radio"/> Okuryazar Değil <input type="radio"/> Lise	<input type="radio"/> İlkokul <input type="radio"/> Üniversite (Önlisans/Lisans)	<input type="radio"/> Ortaokul <input type="radio"/> Lisansüstü
<b>Anninizin Eğitim Durumu</b>	<input type="radio"/> Okuryazar Değil <input type="radio"/> Lise	<input type="radio"/> İlkokul <input type="radio"/> Üniversite (Önlisans/Lisans)	<input type="radio"/> Ortaokul <input type="radio"/> Lisansüstü
<b>Ailenizin Ortalama Aylık Geliri</b>	<input type="radio"/> 0-1.000 TL <input type="radio"/> 5.000-7.500 TL	<input type="radio"/> 1.000-2.500 TL <input type="radio"/> 7.500-10.000 TL	<input type="radio"/> 2.500-5.000 TL <input type="radio"/> 10.000 TL ve Üstü
<b>Babanızın Çalışma Durumu</b>	<input type="radio"/> Çalışıyor	<input type="radio"/> Çalışmıyor	<input type="radio"/> Emekli
<b>Anninizin Çalışma Durumu</b>	<input type="radio"/> Çalışıyor	<input type="radio"/> Çalışmıyor	<input type="radio"/> Emekli

## 2. BÖLÜM: FİNANSAL BİLGİ

(Bu bölümde doğru şıkkı işaretleyiniz. Kâğıt üzerinde hesaplama yapabilirsiniz.)

**Soru 1:** Ahmet Bey, bayramlaşmaya gelen 5 torununa 100 TL'yi eşit olarak paylaşmıştır. Buna göre; her bir torununa kaç TL vermiştir?

- A) 20 TL'den daha az para vermiştir.
- B) 20 TL'den daha çok para vermiştir.
- C) 20 TL vermiştir.
- D) Bilmiyorum.

**Soru 2:** 100 TL'si olan bir kişi, parasını %25 (başka bir ifade ile  $\frac{1}{4}$ 'ü kadar) artırmış ise kaç TL'si olmuştur?

- A) 125 TL'den daha az parası olmuştur
- B) 125 TL'si olmuştur.
- C) 125 TL'den daha fazla parası olmuştur.
- D) Bilmiyorum.

**Soru 3:** Yaşadığınız ülkede her sene fiyatların bir önceki seneye göre arttığını ve 100 TL'niz olduğunu hayal edin. 100 TL ile su anda aldığınız ürün miktarı ile 5 yıl sonra aynı üründen alabileceğiniz miktar ne kadardır?

- A) 5 yıl sonra bugünden daha az ürün alabilirim.
- B) 5 yıl sonra bugün ile aynı miktarda ürün alabilirim.
- C) 5 yıl sonra bugünden daha çok miktarda ürün alabilirim.
- D) Bilmiyorum.

**Soru 5:** ...

**Soru 6: ...**

**Soru 7: ...**

Biriktirdiğim 100.000 TL'nin hepsine sadece altın aldım.



**Ahmet Bey**

Biriktirdiğim 100.000 TL'nin %25'ine altın, %25'ine dolar, %25'ine hisse senedi ve kalan %25'ine de gümüş aldım.



**Mehmet Bey**

**Soru 8:** Yukarıdaki kişilerin yaptığı yatırımlara göre aşağıdakilerden hangisi **söylenebilir?**

- A) Mehmet Bey'in zarar etme riski (ihtimali) **daha yüksektir.**
- B) Ahmet Bey'in zarar etme riski (ihtimali) **daha yüksektir.**
- C) İkisininde zarar etme riski (ihtimali) **aynıdır.**
- D) Bilmiyorum.

### Ek 3. Finansal Okuryazarlık Tutum Ölçeği Seçilmiş Örnek Maddeler

Lütfen aşağıdaki ifadelere katılım düzeyinizi, ilgili ifadelere X işareti koyarak belirtiniz.

FİNANSAL TUTUM BÖLÜMÜ		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
3	Paramızla ilgili kısa ve uzun süreli ekonomik hedeflerimiz olmalıdır.	1	2	3	4	5
4	Harcama yaparken bugünü düşünürüm, yarın için endişelenmem.	1	2	3	4	5
12	Harcamalarımda paramın miktarını önemserim.	1	2	3	4	5
14	Gelir ve giderlerimiz ile ilgili kayıtlar tutmak gerekir.	1	2	3	4	5

### Ek-4 Finansal Okuryazarlık Davranış Ölçeği Seçilmiş Örnek Maddeler

FİNANSAL DAVRANIŞ BÖLÜMÜ		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
21	Harçlıklarına göre harcamalarımı planlarım.	1	2	3	4	5
22	Düzenli olarak harçlıklarımın bir kısmını biriktiririm.	1	2	3	4	5
25	Gelir ve giderlerimi takip etmek için bütçe yaparım.	1	2	3	4	5
30	Biriktirdiğim paralarımı alacaklarımı planlarım.	1	2	3	4	5
31	Beklenmedik ihtiyaçlar için her zaman kenarda para bulundururum.	1	2	3	4	5
32	Gelir ve giderlerimi takip ederim.	1	2	3	4	5

## Ek-5 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

### YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Merhaba (.....İsim.....)! Bildiğin gibi sosyal bilgiler dersinizin “üretim, dağıtım ve tüketim” adlı öğretim alanını farklılaştırılmış öğretim teknikleriyle işlediniz ve bu konu ile ilgili bir takım anketler yaptık. Bugün de süreci değerlendirmek için seninle kısa bir sohbet yapacağız. Herhangi bir özel bilgi istenmeyecek, sadece yaptığımız çalışmanın konusu, içeriği, işleniş süreci ile ilgili sorular yer alacak. Senin düşüncelerin bizim araştırmamız için çok önemli olacak ve çalışmamıza yön verecek. Bu görüşmemiz tamamen gizli olacak herhangi bir üçüncü kişiyle (okul idaresi, öğretmen, arkadaş vb.) paylaşılmayacak, araştırmada da görüşlerinin önemli kısımları çeşitli takma adlarla yer alacak. Görüşmemizi yazmakla vakit kaybetmemek ve görüşmenin uzamaması için ses kayıtları ile kayıt edilecektir. Görüşmeye katılmayı, görüşmeyi devam ettirmeyi veya herhangi bir soruya cevap vermeyi reddedebilirsin. Kayıtlarda istemediğin yerleri de ayrıca sildirme hakkına sahipsin.

Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

Hasan Hüseyin TANYEL

**Doktora Öğrencisi**

#### 1. Kişisel Bilgi

- A. Görüşme Tarihi/Yeri :  
B. Katılımcı Takma Adı :

#### 2. SORULAR

1. Bu uygulamamızdan önce, sosyal bilgiler dersi ile ilgili duygu ve düşüncelerinden bahsedebilir misin? Sosyal bilgiler dersi senin için nasıl bir dersti?

- Sosyal bilgiler dersine girerken neler hissederdin?
- Sosyal bilgiler derslerinde sevdiğin ve sevmediğin yanlar nelerdi?
- Sosyal bilgiler dersi ve konuları senin hayatında önemli miydi?
- Sosyal bilgiler konularını olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirebilir misin?
- Sosyal bilgiler derslerinde zorlandığın konular olur muydu?

2. Sosyal bilgiler dersinin bizim yaptığımız etkinliklerle işlenişini düşündüğünde bu etkinlikleri nasıl değerlendirirsin? Bu etkinlikleri yaparken duygu ve düşüncelerin nasıldı?

- Bu etkinlikler senin sosyal bilgiler dersine karşı bakışında ve tutumunda herhangi bir değişiklik yaptı mı?
- Bu etkinlikler senin sosyal bilgiler dersinde konuları öğrenmede olumlu ya da olumsuz bir değişiklik yaptı mı?
- Bu etkinliklerde sevdiğin ve sevmediğin yanları bana değerlendirebilir misin?
- Bu etkinliklerde zorlandığın durumlar oldu mu?

3. Finansal okuryazarlık hakkında bu çalışmayı yapmadan önceki duygu ve düşüncelerini anlatır mısın? Senin için finansal okuryazarlık neyi ifade ederdi?

- Finansal okuryazarlık senin için önemli bir konumuydu?
- Finansal okuryazarlığa ilgi duyar mıydın?
- Finansal okuryazarlığı öğrenmeye çalışır mıydın?
- Finansal okuryazarlıkla ilgili günlük hayatında zorlandığın durumlar olur muydu?

4. Finansal okuryazarlık etkinliklerinden sonra, bu öğretim sürecini ve finansal okuryazarlık ile ilgili düşüncelerini benimle paylaşır mısın?

- Bu çalışmadan sonra finansal okuryazarlık konusu ile ilgili düşüncelerinde herhangi bir değişiklik oldu mu?
- Finansal okuryazarlık konusu ile ileride de ilgilenmek, eğitim almak ya da üst sınıflarda da bu konunun olmasını ister misin?
- Finansal okuryazarlık konularının senin hayatına (bilgi, tutum ve davranışlarına) kattıklarını (varsa) değerlendirir misin?
- Finansal okuryazarlıkla ilgili konuları içerik olarak değerlendirebilir misin? İçerik olarak olmasını istediğin ya da çıkarılmasını istediğin konu ya da konular var mı?
- Finansal okuryazarlıkla ilgili hangi konu ve etkinlikler senin için daha ilgi çekiciydi?

- Finansal okuryazarlıkla ilgili yürütülen etkinlikleri olumlu ve olumsuz yanlarıyla değerlendirebilir misin?
- ğrenmekte güçlük çektiğin konular olduğunu düşünüyor musun?
- Ders işlenişi bakımından zorlandiğınızı hissettiğin etkinlikler oldu mu?



## Ek-5 Etik Kurul Kararı



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU  
BAŞKANLIĞI  
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih:15/01/2021 Toplantı Sayısı:01 Karar No:2021/32
Araştırmanın Başlığı	Sosyal Bilgiler Dersinde Finansal Okuryazarlık Becerisinin Kazandırılmasında Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinin Etkisi
Sorumlu Araştırmacı	Dr. Öğr. Üyesi Ali ÜREMİŞ
Yardımcı Araştırmacılar	Hasan Hüseyin TANYEL
Etik Kurul Kararı	Oy Çokluğu <input type="checkbox"/> Oy birliği <input checked="" type="checkbox"/>
	Uygun <input checked="" type="checkbox"/> Uygun Değil <input type="checkbox"/> Düzeltme* <input type="checkbox"/> Görevsizlik** <input type="checkbox"/>
Düzeltme ise gerekçeleri *	
Görevsizlik ise gerekçeleri**	

ASLI GİBİDİR  
21/01/2021

Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk ERDEM  
Etik Kurul Başkanı

## Ek-6 Araştırma İzni



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.719745

10.01.2020

Konu: Araştırma İzni  
(Hasan Hüseyin TANYEL)

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.  
b) 24/12/2019 tarihli ve 48178250-300-E.24015 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Hasan Hüseyin TANYEL'in "Sosyal Bilgiler Dersinde Finansal Okuryazarlık Becerisinin Kazandırılmasında Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinin Etkisi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Seydişehir ilçesinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda eğitim gören öğrencilere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2019-2020 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Seyit Ali BÜYÜK  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Genelge (2 Sayfa)
- 2-Veli Onam Formu (1 Sayfa)
- 3-Finansal Okul Yazarlık Ölçeği (6 Sayfa)
- 4-Akademik Başarı Testi (13 Sayfa)

Akçeşme Mah. Garaj Cad. No: 4 Karatay/KONYA  
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>  
e-posta: [istatistik42@meb.gov.tr](mailto:istatistik42@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef  
Ali Naci İŞİK VHKİ-1210  
Tel: (0 332) 353 30 50 - Faks : (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden 85e7-8b21-3b3d-af5d-492c kodu ile teyit edilebilir.

## Ek- 7 Araştırma İzininin Uzatılması



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.12873559  
Konu : Araştırma İzni  
(Hasan Hüseyin TANYEL)

16.09.2020

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.  
b) 10/01/2020 tarihli ve 83688308-605.99-E.719745 sayılı yazımız.  
c) 11/09/2020 tarihli ve 12578312 sayılı dilekçeniz.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Hasan Hüseyin TANYEL'in, "Sosyal Bilgiler Dersinde Finansal Okuryazarlık Becerisinin Kazandırılmasında Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerinin Etkisi" konulu araştırmasına ilgi (b) yazımız ile Müdürlüğümüz tarafından verilmiş olan uygulama izninin uzatılması ile ilgili talebiniz incelenmiştir.

Araştırmanın; Seydişehir ilçesinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda eğitim gören öğrencilere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelge'de belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2020-2021 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde CD ortamında bir nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Seyit Ali BÜYÜK  
İl Millî Eğitim Müdürü



Akçeşme Mah. Garaj Cad. No: 4 Karatay/KONYA  
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>  
e-posta: [istatistik42@meb.gov.tr](mailto:istatistik42@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef  
Ali Naci İŞİK VHKİ-1210  
Tel: (0 332) 353 30 50 - Faks : (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden d1111-7737-3e02-bdcd-786e kodu ile teyit edilebilir.

## Ek- 8 Örnek Ders Planı

1.BÖLÜM	
DERS	SOSYAL BİLGİLER
SINIF	4. Sınıf
ÖĞRENME ALANI	ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM
KONU	BİLİNÇLİ TÜKETİCİ OLALIM
SÜRE	40'+40'+40'=120 dk.
2.BÖLÜM	
Kazanımlar	SB.5.1.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.
Değerler ve beceriler	Değerler: sorumluluk, tasarruf. Beceriler: öz denetim, karar verme ve finansal okuryazarlık
Yöntem ve Teknikler	Yöntem; Farklılaştırılmış Öğretim. Teknikler: Katmanlı Öğretim, Merkezler, İstasyon
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Etkinlik çalışma kağıtları, 11 çift market ürünü, skeç materyalleri
<b>Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>❖ Dikkati Çekme</li><li>❖ Güdüleme</li><li>❖ Derse Giriş</li><li>❖ FÖY Etkinliklerinin katmanlı öğretim tekniği ile sunulması</li><li>❖ Alışveriş skecinin canlandırılması</li><li>❖ Skeçle ilgili gruplarda değerlendirme ve tartışmaların yapılması. Grup değerlendirmelerinin ardından sınıfın bütünü kapsayan tartışma ve değerlendirmelerin yapılması.</li><li>❖ Oluşturulan market ortamında öğrencilerin 11 merkezdeki ürünlerden doğru olanı seçmeleri istenerek öğrendiklerini uygulamaları ve etkinlik sonunda tartışma ve değerlendirmelerin yapılması.</li></ul>	<b>İŞLENİŞ:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Bilinçli tüketici davranışları ile ilgili kısa bir giriş yapılır. Öğrencilerin yaşamından yola çıkarak günlük hayattaki tecrübelerine dayanarak bilinçli tüketici davranışlarıyla ilgili düşünceleri ve tecrübeleri sorulur. Bu tecrübelerden bilinçli bir tüketici olarak neler yapılması gerektiği ile ilgili temel esaslar belirlenmeye çalışılır.</li><li>✓ Daha sonra konuyla ilgili üç farklı hazırlanmış düzeyde hazırlanan etkinlikler (Kavram Bulmaca, Ürün Etiketleri Etkinliği, Etiket-Anlam Etkinliği, Tangram Oyunu, Bilinçli Tüketici Etkinliği vb.) katmanlı öğretim tekniği esas alınarak öğrenci seviyelerine göre sunulur. Ancak diğer grup etkinliklerine geçiş sınırlandırılmaz. Etkinliklerin ardından gerekli değerlendirmeler yapılır.</li><li>✓ Diğer aşamada öğrenciler tarafından amaçlı hazırlanan “Alışveriş Skeci” canlandırılır. Skeç gruplarda araştırmacı tarafından oluşturulan değerlendirme formları çerçevesinde değerlendirilir ve tartışılır. Grupların ulaştığı sonuçlar paylaşılır ve tartışılır.</li><li>✓ Son aşama 11 merkezli her bir merkezde dikkat edilmesi gereken bir taraf olan amaçlı bir market simülasyonu oluşturulur. Her öğrenciden merkezleri gezerek araştırmacı tarafından hazırlanan formdaki ürünlerden hangilerini alması gerektiğini işaretlemesi ve nedenini belirtmesi istenir. Etkinlik sonunda tüm ürünlerden hangilerinin neden alınması gerektiği sebepleri ve sonuçları ile değerlendirilerek ortaya konur.</li><li>✓ Genel bir değerlendirme ile ders sonlandırılır.</li></ul>

3.BÖLÜM	
<b>Ölçme-Değerlendirme</b> Öğrencilerden geri dönüt almak için bireysel ya da grup etkinlikleri kapsamında sorular sorulur. Etkinlikler esnasında istasyonlar, gruplar ya da merkezler gezilerek öğrencilerin çalışmalarına destek verilir. Etkinlik çalışmaları etkinlikler esnasında sürekli değerlendirilir ve desteklenir. Öğrenci çalışmaları incelenir ve portfolyolarında saklanır.	
<b>Dersin Diğer Derslerle İlişkisi</b>	Türkçe Dersi (Okuma-anlama becerisi), Matematik
4. BÖLÜM	
<b>Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar:</b>	

Hasan Hüseyin Tanyel  
Sosyal Bilgiler Öğretmeni

UYGUNDUR  
.../.../2021  
.....  
Okul Müdürü

## Ek- 8 Etkinlik Resimleri



Fotoğraf 1 Yap-Boz Türü Etkinlik Örneği



Fotoğraf 2 Yap-Boz Türü Etkinlik Örneği



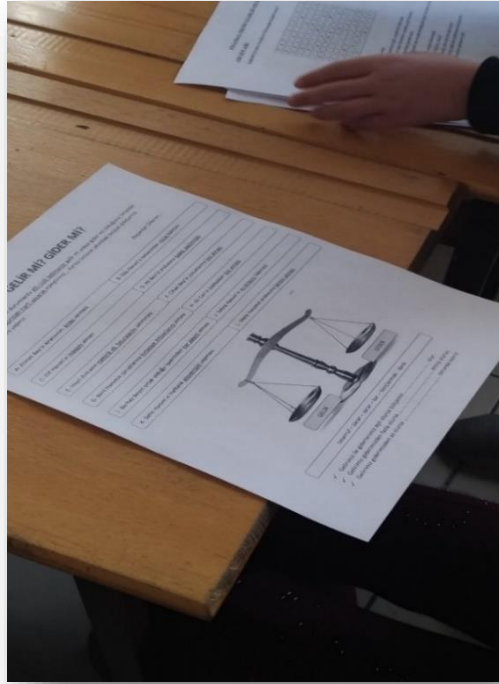
**Fotoğraf 3 Yap-Boz Türü Etkinlik Örneği**



**Fotoğraf 4 Yap-Boz Türü Etkinlik Örneği**



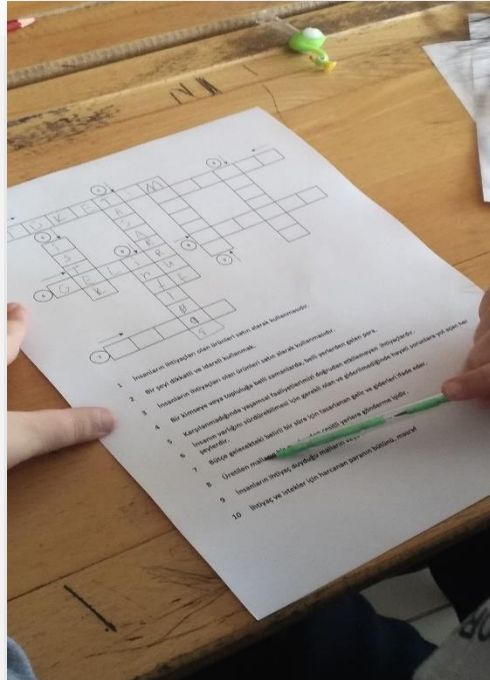
**Fotoğraf 5 Yap-Boz Türü Etkinlik Örneği**



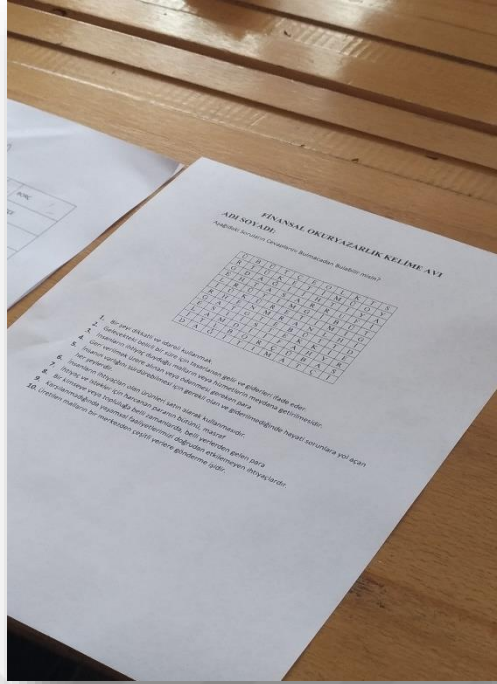
**Fotoğraf 6 Ayırt Etme-Gruplama Türü Etkinlik Örneği**



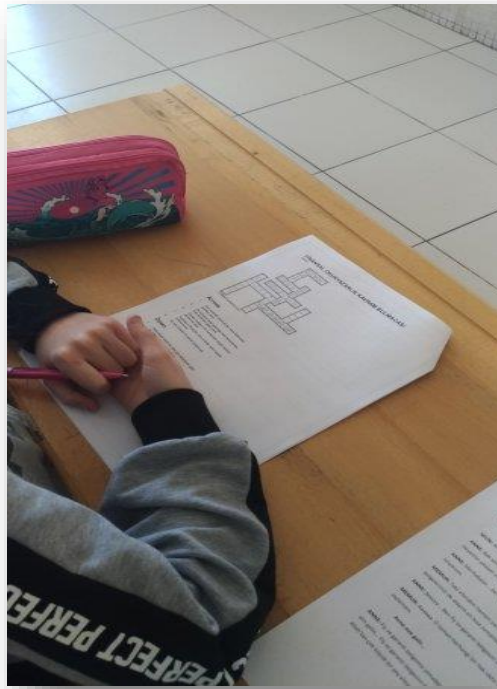
**Fotoğraf 7 Finansal Kavramlar Eşleştirme-Ayırt Etme Türü Etkinlik Örneği**



**Fotoğraf 8 Bulamaca Türü Etkinlik Örneği**



**Fotoğraf 9 Bulmaca Türü Etkinlik Örnekleri**



**Fotoğraf 10 Bulmaca Türü Etkinlik Örneği**



**Fotoğraf 11 Drama Türü Etkinlik Örneği**



**Fotoğraf 12 Drama Türü Etkinlikleri Örneği**



**Fotoğraf 13 Drama Türü Etkinlik Örneği**



**Fotoğraf 14 Drama Türü Etkinlik Örneği**



**Fotoğraf 15 Drama Türü Etkinlik Örneği**



**Fotoğraf 16 Drama Türü Etkinlik Örneği**



**Fotoğraf 17 Alışveriş Simülasyonu Türü Etkinlik Örneği**



**Fotoğraf 18 Alışveriş Simülasyonu Türü Etkinlik Örneği**



**Fotoğraf 19 Alışveriş Simülasyonu Türü Etkinlik Örneği**



**Fotoğraf 20 Alışveriş Simülasyonu Türü Etkinlik Örneği**



**Fotoğraf 21 Alışveriş Simülasyonu Türü Etkinlik Örneği**



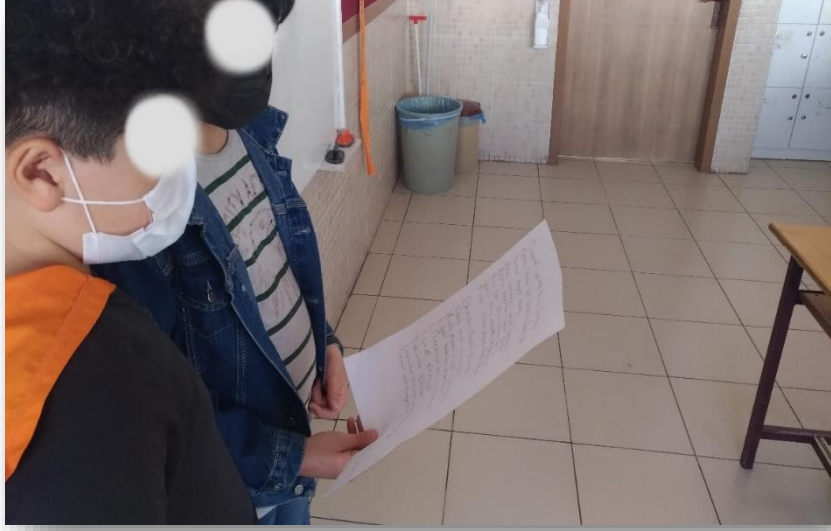
**Fotoğraf 22 Alışveriş Simülasyonu Türü Etkinlik Örneği**



**Fotoğraf 23 İstasyon Türü Etkinlik Örneği**



**Fotoğraf 24 İstasyon Türü Etkinlik Örneği**



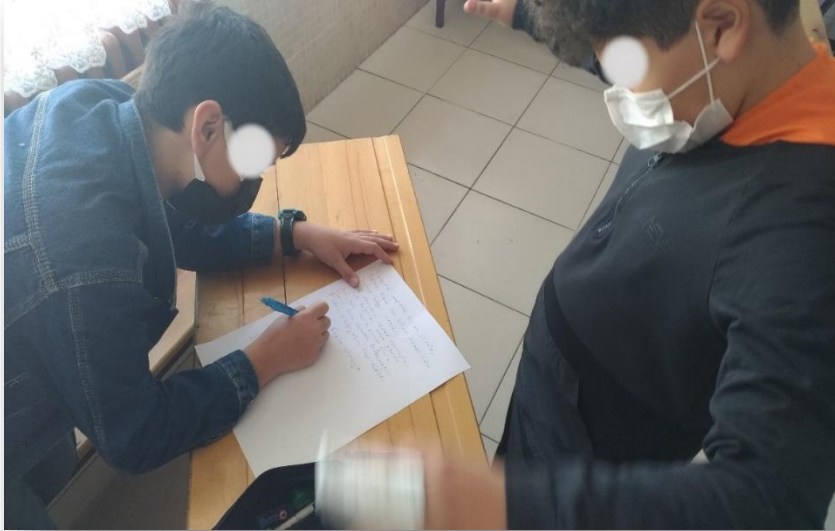
**Fotoğraf 25 İstasyon Türü Etkinlik Örneği**



**Fotoğraf 26 İstasyon Türü Etkinlik Örneği**



**Fotoğraf 27 İstasyon Türü Etkinlik Örneği**



**Fotoğraf 28 Merkez Türü Etkinlik Örneği**



Fotoğraf 29 Simülasyon Türü Etkinlik Örneği (Bütçem)



Fotoğraf 30 Simülasyon Türü Etkinlik Örneği (Bütçem)



Fotoğraf 31 Simülasyon Türü Etkinlik Örneği (Bütçem)



Fotoğraf 32 Simülasyon Türü Etkinlik Örneği (Bütçem)



**Fotoğraf 33 Yarışma Türü Etkinlik Örneği**



**Fotoğraf 34 Bilgi Yarışması Türü Etkinlik Örneği**