

**T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**MUHASEBE EĞİTİMİNDE MODERN
YAKLAŞIMLAR: TERS YÜZ EDİLMİŞ SINIF
MODELİ VE ÖĞRENCİLERİN YAKLAŞIMI**

Elif Acar

Zonguldak 2017

**T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**MUHASEBE EĞİTİMİNDE MODERN
YAKLAŞIMLAR: TERS YÜZ EDİLMİŞ SINIF
MODELİ VE ÖĞRENCİLERİN YAKLAŞIMI**

**Hazırlayan
Elif Acar**


**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Yasemin Köse**

Zonguldak 2017

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığımı taahhüt ederim.

24/10 / 2017



(İmza)

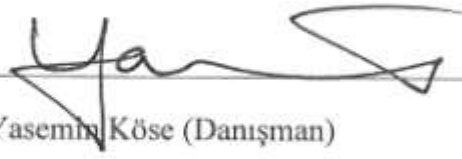
(Öğrenci Adı SOYADI)

Elif Acar

T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEZ ONAYI

Enstitümüzün İşletme Anabilim Dalında 155282101017 numaralı Elif Acar'ın hazırladığı "*Muhasebe Eğitiminde Modern Yaklaşımlar: Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli ve Öğrencilerin Yaklaşımı*" konulu DOKTORA/YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 24/10/2017 Salı günü saat 14:00'de yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE/OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

Başkan _____


Prof. Dr. Yasemin Köse (Danışman)

Üye _____


Yrd. Doç. Dr. M. Fatih Bayramoğlu

Üye _____


Yrd. Doç. Dr. Serhan Gürkan

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../2017

Doç. Dr. Erülgen Yıldırım
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum	: BEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı
Tez Başlığı	: Muhasebe Eğitiminde Modern Yaklaşımlar: Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli ve Öğrencilerin Yaklaşımı
Tez Yazarı	: Elif Acar
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Yasemin Köse
Tez Türü, Yılı	: Yüksek Lisans Tezi, 2017
Sayfa Adedi	: 198

Modern eğitim yöntemlerinden biri olan Ters Yüz Edilmiş Sınıf (TYS) modeli, muhasebe eğitiminin öğrencilere daha etkin bir şekilde aktarılmasını amaç edinen öğrenci odaklı bir eğitim yöntemidir. YYS modelinde, ders konuları öğrencilere sınıf dışında çalışmalarını için video gibi teknolojik araçlarla sunulmakta olup, konuların pekiştirilmesine yönelik etkinlikler sınıf içinde farklı eğitim yöntemleriyle gerçekleştirilmektedir.

Bu çalışmanın amacı, YYS modelinin muhasebe eğitimine uygulanabilirliğini ve lisans öğrencilerinin muhasebe eğitiminde YYS modeline yönelik yaklaşımlarını ortaya çıkarmaktır. Çalışmanın amacına uygun olarak Bülent Ecevit Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF)'nde muhasebe dersi almakta olan İktisat, Maliye, Uluslararası Ticaret ve İşletmecilik (UTİ), Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri (ÇEKO) ve İşletme bölümü öğrencilerine anket soruları yöneltilmiştir. Çalışmada kullanılan anket sorularına verilen cevaplar sonucunda, nihai anket sayısı 373 olarak belirlenmiştir. Veriler SPSS Statistics 20 programına girilerek, ortalama ve standart sapmaları bulunmuş, geçerlilik ve güvenilirlik analizi, faktör analizi, bağımsız t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin YYS modeline ve YYS modelinin gerekleri olan hazırlık, teknolojik araç, ders işleyişi/akışı ve süre faktörlerine yaklaşımlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Muhasebe Eğitimi, Harmanlanmış Öğrenme, Ters Yüz Öğrenme, Ters Yüz Sınıf, Modern Eğitim Yöntemleri

ABSTRACT

Institution : BEU Institute of Social Sciences, Department of Management
Title : Modern Approaches in Accounting Education: Flipped
Classroom Model and Students' Approach
Author : Elif Acar
Type of Thesis, Year : MSc. Thesis, 2017
Total Sayı of Pages : 198

The Flipped Classroom (FC) model, one of the modern education methods, is a student-centered education method aimed at transferring accounting education to students more effectively. In the FC model, the course subjects are presented to the students with technological tools such as video for out-of-class work, and the activities for enhancing the topics are realized by different training methods within the classroom.

The purpose of this study is to determine the applicability of the FC model in accounting education and the approaches of undergraduate students to FC model in accounting education. In order to meet the purpose of the study, questionnaires were directed to the students of Economics, Finance, International Trade and Business Administration, Labor Economics and Industrial Relations and Business Administration students who are taking courses in Bülent Ecevit University Faculty of Economics and Administrative Sciences. As a result of the answers given to the survey questions used in the study, the number of the final questionnaire was determined as 373. Data were analysed in the SPSS Statistics 20 program and mean and standard deviations were found. The data obtained from data collection tool were analysed using validity and reliability analysis, factor analysis, independent t-test, one way variance analysis (ANOVA) and Pearson correlation analysis. As a result of the study, it was concluded that the approaches of the students to the FC model and the preparation of the FC model, the technological tools, the course/the course flow and duration factors were positive.

Keywords: Accounting Education, Blended Learning, Flipped Learning, Flipped Classroom, Innovative Methods of Teaching

ÖNSÖZ

Küreselleşmeyle birlikte karar vericiler açısından önemli olan işletme ile ilgili bilgilerin tarafsız, doğru, eksiksiz ve kaliteli bir şekilde ilgilenenlere aktarılmasını sağlayabilecek nitelikli muhasebe meslek mensuplarına olan talep artmıştır. Diğer yandan teknolojik gelişmelerle özellikle de bilgisayarın muhasebe alanına girmesiyle birlikte muhasebe meslek mensupları için hesap kayıtlarının yapılması gibi teknik bilgiler ikinci plana itilerek kişisel bilgi ve beceriler daha önemli hale gelmiştir. Bu noktada öğrencilere kişisel bilgi ve becerilerinin kazandırılabilmesi ve bunların geliştirilebilmesi daha önemli hale gelmiş olup, öğrencilerin muhasebe eğitiminde sadece teknik değil aynı zamanda kişisel bilgi ve becerilerinin de geliştirilebilmesi için farklı eğitim yöntemleri geliştirilmiştir. Bu eğitim yöntemlerinden nispeten en yenisi TYS modelidir.

Bu çalışmanın amacı lisans öğrencilerinin muhasebe eğitiminde TYS modeline yaklaşımlarını ve muhasebe eğitiminde bu modelin uygulanabilirliğini ortaya koymaktır. Muhasebe alanında TYS modeline yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu yüzden bu çalışma alanyazın için oldukça önemli bir kaynak olma özelliği taşımaktadır.

Tez çalışmamda, benden sabrını, ilgisini ve bilgisini esirgemeyip beni teşvik eden, kendisiyle çalışmaktan onur duyduğum tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Yasemin Köse'ye ve bu tezi oluşturmamda büyük katkısı ve emeği olan Sayın Yrd. Doç. Dr. M. Fatih Bayramoğlu'na teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma jürimde bulunan ve yapıcı eleştirileriyle tezime önemli katkıları olan Sayın Yrd. Doç. Dr. Serhan Gürkan'a (Karabük Üniversitesi), tez çalışmamı gerçekleştirdiğim sırada benden yardımlarını esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Emrah İsmail Çevik'e (Namık Kemal Üniversitesi), hayatımın her aşamasında yanımda olan annem Meryem Acar, babam Selahittin Acar, kardeşlerim Fazlı Acar, Özgür Acar, Özgür Ünal Acar'a ve en zor anlarımda dahi yanımda olan arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Elif Acar

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ BEYANI	ii
TEZ ONAY BEYANI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
GİRİŞ	1
1. MUHASEBE EĞİTİMİ	4
1.1. Muhasebe Eğitimi, Amacı ve Önemi	5
1.2. Muhasebe Eğitiminin Nitelikleri ve Yapısı.....	6
1.3. Muhasebe Eğitiminin Unsurları	8
1.3.1. Eğitimciler	8
1.3.2. Öğrenciler	10
1.3.3. Ders Verme Ortamı ve Araç Gereçleri.....	15
1.4. Muhasebe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme	16
1.5. Muhasebe Eğitiminin Tarihi Gelişimi ve Mevcut Durumu.....	18
1.5.1. Dünyada Muhasebe Eğitiminin Tarihi Gelişimi	18
1.5.2. Türkiye’de Muhasebe Eğitimi Tarihi	20
1.5.3. Muhasebe Eğitiminin Mevcut Durumu.....	22
1.5.3.1. Dünya’da Muhasebe Eğitimi	22
1.5.3.1.1. Amerika Birleşik Devletleri’nde Muhasebe Eğitimi	22
1.5.3.1.2. Avrupa’da Muhasebe Eğitimi.....	25
1.5.3.1.2.1. İngiltere’de Muhasebe Eğitimi	26
1.5.3.1.2.2. Almanya’da Muhasebe Eğitimi	27
1.5.3.1.2.3. Fransa’da Muhasebe Eğitimi	28
1.5.3.2. Türkiye’de Muhasebe Eğitimi	29
1.5.3.2.1. Ortaöğretimde Muhasebe Eğitimi.....	32
1.5.3.2.2. Meslek Yüksekokullarında (Ön Lisans) Muhasebe Eğitimi	33
1.5.3.2.3. Lisans Düzeyinde Muhasebe Eğitimi	36

1.5.3.2.4. Lisansüstü Düzeyde Muhasebe Eğitimi.....	40
1.6. Türkiye’de Muhasebe Meslek Mensubu Olmak İçin Gerekli Şartlar	44
1.7. Muhasebe Eğitimini Etkileyen/Yönlendiren Uluslararası Kuruluşlar.....	46
1.7.1. Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu.....	47
1.7.2. Muhasebe Eğitimi Değişim Komisyonu	48
1.7.3. Uluslararası Muhasebe Eğitimi ve Araştırma Derneği	49
1.7.4. Amerikan Yeminli Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler Enstitüsü.....	50
1.7.5. Avrupa Muhasebeciler Federasyonu	52
1.7.6. Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartları Kurulu	52
1.7.7. Birleşmiş Milletler Ticaret ve Kalkınma Konferansı.....	55
1.7.8. Amerikan Muhasebe Birliği	56
1.7.9. İşletme Fakültelerini Geliştirme Birliği	57
2. MUHASEBE EĞİTİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER VE TYS MODELİ	58
2.1. Geleneksel Eğitim Yöntemleri	59
2.1.1. Anlatım Yoluyla Öğretim Yöntemi.....	60
2.1.2. Soru-Cevap Yoluyla Öğretim Yöntemi.....	61
2.1.3. Tartışma Yoluyla Öğretim Yöntemi	61
2.1.4. Vaka/Örnek Olay Çalışması Yoluyla Öğretim Yöntemi.....	62
2.1.5. Araştırma Yoluyla Öğretim Yöntemi.....	63
2.1.6. İşbirlikli/İşbirlikçi Öğretim Yöntemi.....	63
2.1.7. Geleneksel Muhasebe Eğitiminde Karşılaşılan Genel Sorunlar	64
2.2. Modern Eğitim Yöntemleri	76
2.2.1. Uzaktan Eğitim.....	79
2.2.2. Harmanlanmış Öğrenme	83
2.2.2.1. Harmanlanmış Öğrenme Yönteminin Uygulama Esasları.....	86
2.2.2.2. Harmanlanmış Öğrenmenin Hibrit Modelleri.....	87
2.2.2.2.1. Esnek Model	89
2.2.2.2.2. Zenginleştirilmiş Sanal Model.....	90
2.2.2.2.3. Seçimli/Bireysel Harman Modeli	90
2.2.2.2.4. Rotasyon Modeli.....	90
2.2.2.2.4.1. İstasyon Rotasyon Modeli	91
2.2.2.2.4.2. Laboratuvar Rotasyon Modeli	92
2.2.2.2.4.3. Bireysel Rotasyon Modeli	94
2.2.2.2.4.4. TYS Modeli	94
2.3. TYS Modeli.....	95
2.3.1. TYS Modeli Kavramı.....	96
2.3.2. TYS Modelinin Avantaj ve Dezavantajları.....	104
2.3.3. Muhasebe Eğitiminde TYS Modeli.....	106
2.3.4. TYS Modelinde Kullanılan Program ve Araçlar.....	111
2.3.5. TYS Modeli Üzerine Daha Önce Yapılmış Çalışmalar	116

3. LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN TYS MODELİNE YAKLAŞIMLARINA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA.....	124
3.1. Araştırmanın Konusu	124
3.2. Araştırmanın Amacı, Önemi ve Kapsamı	124
3.3. Araştırma Hipotezleri	126
3.4. Araştırmanın Yöntemi	129
3.5. Örneklem	130
3.6. Veri Toplama Aracı.....	131
3.7. Araştırmadan Elde Edilen Bulgular	136
3.7.1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri	137
3.7.2. TYS Modeline Yaklaşımlar Ölçeği Değişkenlerinin Tanımsal İstatistik Analizleri.....	139
3.7.3. TYS Modeline Yaklaşımlar Ölçeğinin Demografik Özelliklere Göre Farklılığı.....	144
3.8. TYS Modelinin Dönem Sonu Muhasebe İşlemleri Dersine İlişkin Bir Öneri	161
SONUÇ.....	171
KAYNAKÇA	176
EKLER.....	192
ÖZGEÇMİŞ.....	198

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1:	Uluslararası Eğitim Standartları 11
Şekil 1.2:	Alman Yasal Denetçi'nin Kariyer Yolu27
Tablo 1.2:	Muhasebe Eğitimi Veren Kurumlara Giriş Şartları31
Tablo 1.3:	TYYÇ İşletme ve Yönetim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri- Ön Lisans Eğitimi35
Tablo 1.4:	TYYÇ İşletme ve Yönetim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri-Lisans Eğitimi39
Tablo 1.5:	TYYÇ İşletme ve Yönetim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri- Yüksek Lisans Eğitimi42
Tablo 1.6:	TYYÇ İşletme ve Yönetim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri- Doktora Eğitimi43
Tablo 2.1:	Vaka/Örnek Olay Çalışmasının Faydaları62
Tablo 2.2:	Çevrimiçi Ders Yüzdelerine Göre Öğretim Yöntemleri84
Tablo 2.3:	Seçilen Muhasebe Derslerindeki Müfredat Değişiklikleri 110
Tablo 2.4:	Öğrenciler İçin Haftalık Öğrenme Planı 111
Tablo 3.1:	%95 Güvenilirlik Düzeyinde Örneklem Büyüklüğü 130
Tablo 3.2:	TYS Modeline Yaklaşımlar Likert Ölçeği 131
Tablo 3.3:	TYS Modeline Yaklaşımlar Ölçeği Pilot Çalışma Güvenilirlik Analizi 132
Tablo 3.4:	TYS Modeline Yaklaşımlar Ölçeği Güvenilirlik Analizi 133
Tablo 3.5:	TYS Modeline Yaklaşımlar Ölçeğinin Faktör Analizine Uygunluğuna İlişkin Veriler 134
Tablo 3.6:	TYS Modeline Yaklaşımlar Ölçeği Faktör Analizi 135
Tablo 3.7:	TYS Modeline Yaklaşımlar Ölçeğine Yönelik Güvenilirlik Analizi Sonuçları 136
Tablo 3.8:	Öğrencilerin Demografik Özellikleri 137

Tablo 3.9:	Hazırlık Faktörüne İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	139
Tablo 3.10:	Teknolojik Araç Faktörüne Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	140
Tablo 3.11:	Ders İşleyişi/Akışı Faktörüne Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	142
Tablo 3.12:	Süre Faktörüne Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	143
Tablo 3.13:	TYS Modeline Yaklaşımların Cinsiyete Göre Farklılığı.....	145
Tablo 3.14:	TYS Modeline Yaklaşımların Program Türüne Göre Farklılığı	146
Tablo 3.15:	TYS Modeline Yaklaşımların Uyrak Değişkenine Göre Farklılığı	147
Tablo 3.16:	TYS Modeline Yaklaşımların Sınıf Değişkenine Göre Farklılığı	149
Tablo 3.17:	TYS Modeline Yaklaşımların Bölüm Değişkenine Göre Farklılığı	151
Tablo 3.18:	TYS Modeline Yaklaşımların Sahip Olunan Teknolojik Araç Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı	153
Tablo 3.19:	TYS Modeline Yaklaşımların İnternet Erişim Yeri Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı	154
Tablo 3.20:	TYS Modeline Yaklaşımların İşletme Bölümü Sınıflarına Göre Farklılığı	155
Tablo 3.21:	TYS Modeline Yaklaşımların Bütün Bölümlerin Birinci Sınıf Değişkenine Göre Farklılığı	158
Tablo 3.22:	TYS Modeline Yaklaşımlar Ölçeğinin Faktörleri Arasındaki İlişki.....	160
Tablo 3.23:	Dönem Sonu Muhasebe İşlemleri Dersine TYS Modeli Önerisi	165

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1:	Türkiye’de Muhasebe Eğitiminin Tarihi Gelişimi21
Şekil 1.2:	Alman Yasal Denetçi’nin Kariyer Yolu27
Şekil 2.1:	Uzaktan Eğitimde Kalitenin Beş Sacayağı.....82
Şekil 2.2:	Harmanlanmış Öğrenme ve Hibrit Modelleri.....89
Şekil 2.3:	İstasyon Rotasyon Modeli92
Şekil 2.4:	Laboratuvar Rotasyon Modeli93
Şekil 2.5:	TYS Modeli94
Şekil 2.6:	TYS Modeli99
Şekil 2.7:	TYS Modeli ile Geleneksel Eğitim Modeli Faaliyet Süreci....100
Şekil 2.8:	Geleneksel Sınıflar ve YYS Modelinde Ders Süreci.....101
Şekil 2.9:	Adobe Captivate Programının Görüntüsü112
Şekil 2.10:	Flipquiz Programının Görüntüsü113
Şekil 2.11:	Padlet Programının Görüntüsü113
Şekil 2.12:	Educreations Programının Görüntüsü114
Şekil 2.13:	TodayMeet Programının Görüntüsü114
Şekil 2.14:	Edmodo Programının Görüntüsü.....115

KISALTMALAR LİSTESİ

- AAA : Amerikan Muhasebeciler Birliği (American Accounting Association)
- AACSB : İşletme Fakültelerini Geliştirme Birliği (Association to Advance Collegiate Schools of Business)
- AB : Avrupa Birliği
- ABD : Amerika Birleşik Devletleri
- AICPA : Amerikan Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler Enstitüsü (American Institute of CPAs)
- AKTS : Avrupa Kredi Transfer Sistemi (European Credit Transfer System)
- ANOVA : Tek-Yönlü Varyans Analizi (One-Way Analysis of Variance)
- CAP : Akreditasyon Politikası Komitesi (The Committee on Accreditation Policy)
- CMA : Sertifikalı Yönetim Muhasebecisi (Certified Management Accountant)
- CPA : Sertifikalı Kamu Muhasebecisi (Certified Public Accountant)
- CPC : Profesyonel Davranış Kurallarını (Professional Code of Conduct)
- ÇEKO : Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri
- DEC : Sertifikalı Kamu Muhasebecisi (Diplôme d'Expertise Comptable)
- DECF : Muhasebe Finansal Çalışma Diploması (Diploma e Etudes Comptables en Financières)
- DESCF : Muhasebe ve Finansal Araştırmalarda Yüksek Diploması (Diplôme Supérieur d'Etudes Comptables et Financières)
- dk. : Dakika
- DPECF : Muhasebe ve Finansal Araştırmalarda Hazırlık Diploması (Diplôme Préparatoire d'Etudes: Comptables et Financières)
- EAA : Avrupa Muhasebeciler Federasyonu (The European Accounting Association)

EDOÖ	: Evde Ders Okulda Ödev
FLN	: Flipped Learning Network
GCSE	: Genel Ortaöğretim Sertifikası (General Certificate of Secondary Education)
IAAER	: Uluslararası Muhasebe Eğitimi ve Araştırma Derneği (International Association for Accounting Education and Research)
IAESB	: Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartları Kurulu (The International Accounting Education Standards Board)
IAS	: Uluslararası Muhasebe Standartları
IASB	: Uluslararası Muhasebe Standartları Komitesi (International Accounting Standards Board)
IES	: Uluslararası Eğitim Standartları (International Education Standards)
IFAC	: Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu (International Federation of Accountants)
IIBF	: İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
ISTE	: International Society for Technology in Education
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin
KOBİ	: Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmeler
M.Ö.	: Milattan Önce
MEGEP	: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
MOODLE	: Modüler Nesneye Dayalı Dinamik Öğrenme Ortamı (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment)
MYK	: Mesleki Yeterlilik Kurumu
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Cooperation and Development)
PCAOB	: Kamu Şirketi Muhasebe Gözetim Kurulu (Public Company Accounting Oversight Board)

SM	: Serbest Muhasebeci
SMMM	: Serbest Muhasebeci Mali Müşavir
SOX	: Sarbanes-Oxley Yasası
TC	: Türkiye Cumhuriyeti
TCK	: Türk Ticaret Kanunu
TESMER	: Temel Eğitim Staj Merkezi
TFRS	: Türkiye Finansal Raporlama Standartları
TMS	: Türkiye Muhasebe Standartları
TMUD	: Türkiye Muhasebe Uzmanları Derneği
TTK	: Türk Ticaret Kanunu
TÜRMOB	: Türkiye Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler ve Yeminli Mali Müşavirler Odaları Birliği
TYS (FC)	: Ters Yüz Edilmiş Sınıf (Flipped Classroom)
TYYÇ	: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
UNCTAD	: Birleşmiş Milletler Ticaret ve Kalkınma Konferansı (United Nations Conference on Trade and Development)
UTİ	: Uluslararası Ticaret ve İşletmecilik
UYÇ	: Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi
Vd.	: Ve Diğerleri
Y.Y.	: Yüzyıl
YMM	: Yeminli Mali Müşavir
YÖK	: Yükseköğretim Kurumu

GİRİŞ

Ekonomik, sosyal, siyasi, teknolojik, kültürel ve daha birçok alanda gerçekleşen hızlı değişimle birlikte küresel anlamda işletmeler arası rekabet artmış, ülkeler arası sınırlar kalkmış, çok uluslu ve uluslararası işletmeler türemiş ve mevcut işletmelerin faaliyet alanları ve iş yükü artmıştır. Bu artan rekabet ortamında işletmeler mevcut konumlarını koruyabilmek, büyüyebilmek ve işletme stratejilerini belirlemeye yönelik doğru kararlar alabilmek için daha fazla bilgi birikimine ihtiyaç duymuştur. Bu ihtiyaç sonucunda muhasebe mesleğinin önemi, muhasebe meslek mensuplarının görev ve sorumlulukları ile nitelikli muhasebe meslek mensuplarına olan talep artmıştır. Ayrıca teknolojik gelişmeler sonucunda muhasebe alanına bilgisayarın girmesiyle, muhasebe kayıtlarını gerçekleştirmek daha kolay, kaydedilen hesapların analizi ve yorumlanması ise daha önemli hale gelmiştir. Muhasebe alanında temel olan teknik beceriler ikinci plana itilerek asıl önemli olanın kişisel yetenek ve beceriler olduğu vurgulanmıştır. Sonuç olarak, nitelikli muhasebe meslek mensubu kavramı yeniden şekillenmeye başlamıştır.

Diğer yandan işletmelerin muhasebe meslek mensuplarına yönelik beklentilerinin artması muhasebe eğitiminin önemini de artırmıştır. Ayrıca küreselleşme hareketiyle birlikte işletme taleplerine paralel bir şekilde muhasebe eğitiminin amaçları da değişmiştir. Geleceğin muhasebe meslek mensuplarına yönelik muhasebe eğitiminde bireylerin teknik muhasebe becerilerini kazanmalarını sağlamanın yanında daha fazla kişisel bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimler verilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda tamamen eğitimci odaklı olan ve dört duvarla sınırlı olan geleneksel eğitim yöntemleri teknolojik gelişmelerin etkisiyle bireyin ve tarafların değişen ihtiyaçları karşısında yetersiz kalmaya başlamıştır. Diğer yandan farklı öğrenme kabiliyetlerine ve eğitim imkânlarına sahip bireylerin aynı şekilde aynı eğitime tabi tutulduğu, bireylerin yetenek ve becerilerinin dikkate alınmadığı geleneksel eğitim yöntemleri bireylerin talep ettikleri eğitim kalitesini elde etmelerine engel olabilmektedir. Bu sorunun önüne geçebilmek için farklı kişilik, özellik ve imkânlara sahip bireylerin ihtiyaçlarını karşılamaya ve gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik farklı ortam ve araçlarla desteklenmiş muhasebe eğitimi verilmesi gerekebilmektedir.

Bu bağlamda modern eğitim yöntemlerinden biri olan TYS (Ters Yüz Edilmiş Sınıf) modeli, geleneksel ve modern eğitim yöntemlerinin güçlü yanlarını alarak öğrencilere gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılmasını amaçlamaktadır. TYS modelinde öğrenciler sınıf dışı zaman diliminde eğitimcilerin hazırladığı video dersleri izleyerek derse katılmaktadır. Böylece sınıf içi zaman diliminde daha farklı ve aktif öğrenme etkinlikleri ile daha fazla ve farklı problemler çözülebilmektedir. Bu modelde sınıf içinde kullanılacak daha fazla zaman kaldığı için öğrencilere gerçek iş dünyasında kullanılan muhasebe programları öğretilir, muhasebe meslek mensupları derslere davet edilebilir ya da muhasebe mesleğinin önemini kavranması amacıyla sempozyum, panel ve konferanslara sınıf olarak katılım sağlanabilmektedir. Böylece öğrenciler sadece muhasebe bilgi ve becerilerini kazanmakla kalmaz aynı zamanda muhasebe mesleği ve alanına dair fikir sahibi olarak kariyer planlarını nasıl yapacaklarını öğrenebilmektedir.

Bu çalışmada modern eğitim yöntemlerinden bir olan TYS modeli incelenmekte olup, TYS modelinin avantaj ve dezavantajları, TYS modelinde kullanılacak program ve araçlar ele alınmaktadır. Ayrıca TYS modelinin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için öğrencilerin bu modele yaklaşımları belirlenmektedir. Lisans öğrencilerinin TYS modeline yaklaşımlarını belirlemek amacıyla Bülent Ecevit Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF)'nde muhasebe dersi almış ve almakta olan bölümlerin birinci sınıf öğrencileri ile işletme bölümünün bütün sınıf öğrencilerine TYS modeline yönelik anket uygulanmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde muhasebe eğitimi kavramı, muhasebe eğitiminin önemi, amacı, gerekleri, unsurları, yapısı, Türkiye'de ve dünyada muhasebe eğitimi, muhasebe meslek mensubu olabilmek için gerekli şartlar, muhasebe eğitiminin gelişimini etkileyen, muhasebe eğitimine yasal zorunluluk ve düzenlemeler getiren kuruluşlar üzerinde durulmuştur.

Çalışmanın ikinci bölümünde geleneksel ve modern eğitim yöntemleri incelenmiştir. Bu bölümde ayrıca TYS modeli ayrıntılı bir şekilde açıklanmış avantaj ve dezavantajları ortaya koyulmuş ve farklı bilim insanlarının model hakkındaki görüşleri üzerinde durulmuştur.

Çalışmanın üçüncü bölümünde araştırmanın yöntemi yer almaktadır. Bu bölümde araştırmaya konu olan öğrenciler, araştırma yöntemleri, araştırmanın yapılış aşamaları ve bulguları sunulmuştur. Ayrıca bu bölümde muhasebe eğitiminde TYS modeli örneklerine değinilerek muhasebe eğitiminde TYS modelinin uygulanmasına yönelik bir öneride bulunulmuştur.



1. MUHASEBE EĞİTİMİ

Teknolojinin hızla gelişmesi, çeşitli şirket türlerinin tanınması, ülkelerin ekonomik ve sosyal yapılarının değişmesi, sınırların ortadan kalkması ve yasal gelişmeler ile birlikte muhasebenin tanımı ve işlevi daha kapsamlı bir hale gelmiştir (Bozkurt vd., 2013:61). Muhasebe alanındaki bu gelişmeler, daha karmaşık hesap bilgisi, yasal zorunluluk, standartlardaki değişikliklere uymak gibi gereklilikleri de beraberinde getirmiştir (Karasioğlu ve Duman, 2011:174).

Ekonominin küreselleşmesiyle birlikte işletmeler mevcut konumlarını koruyabilmek ve gelişmek amacıyla geleceğe yönelik doğru kararlar alabilmek için daha fazla bilgi birikimine ihtiyaç duymuştur. Bu ihtiyaç muhasebe mesleğinin önemini, meslek mensuplarının görev ve sorumluluklarını ve işverenlerin meslek mensuplarından beklentilerini artırmıştır. Çünkü meslek mensupları, hazırlayacakları raporlarla gerek işletme içi gerek işletme dışı gerçek ve tüzel kişilere karşı doğru, zamanlı ve güvenilir bilgi sağlama açısından sorumlu olmaktadır (Yıldız, 2017:170).

Muhasebe, bir dizi faaliyetler içeren bir sistemdir. Bu sistemin başarılı olabilmesi için, işletme içi ve işletme dışı gerçek ve tüzel kişilere sunulan bilgilerin kalitesi, zamanlılığı, doğruluğu ve güvenilirliğiyle ölçülür. Bu sistemin başarılı bir şekilde işlemesi ise muhasebe meslek mensuplarının niteliklerine dolayısıyla muhasebe eğitiminin kalitesine bağlıdır (Yıldız, 2017:170). Ayrıca iyi bir muhasebe eğitimi, nitelikli muhasebe meslek mensuplarının yetiştirilmesi ve buna bağlı olarak muhasebe sisteminin doğru bir şekilde işleyebilmesi için büyük bir önem taşımaktadır.

Bu bölümde muhasebe eğitimi başlığı altında (i) muhasebe eğitimi, amacı ve önemi, (ii) muhasebe eğitiminin nitelikleri ve yapısı, (iii) muhasebe eğitiminin unsurları, (iv) muhasebe eğitiminde ölçme ve değerlendirme, (v) muhasebe eğitiminin tarihi gelişimi ve mevcut durumu, (vi) Türkiye’de muhasebe meslek mensubu olmak için gerekli şartlar, (vii) muhasebe eğitimi etkileyen/yönlendiren uluslararası kuruluşlar başlıkları ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.

1.1. Muhasebe Eğitimi, Amacı ve Önemi

Ekonomik, sosyal, siyasi, teknolojik, kültürel ve benzeri birçok boyutu olan küreselleşme kavramı, dünyada son dönemde yaşanan ve yaşanmakta olan gelişmeleri açıklamak için kullanılmaktadır. Küreselleşme, insan, teknoloji, sermaye ve hizmetler bakımından dünya genelinde uyumlaşmanın sağlanması olarak da ifade edilebilmektedir (Dumanlı Kürkcü, 2013:1). Küreselleşmeyle birlikte ülkeler arasındaki sınırlar incelmış, işletme birimlerinin iş yükü ve büyüklükleri artmış, faaliyet alanları genişlemiş ve ülke sınırlarını aşmıştır. Bu süreç sonucunda işletmelerin ihtiyaç duyduğu insan kaynağı tanımı da değişmiştir. Çünkü işletmelerin hayatta kalması sadece işletme karına ya da sermayesine değil, ayrıca iyi yetişmiş, nitelikli insan kaynağına bağlı hale gelmiştir (Kandemir vd., 2016:134).

Ülkelerin gelişmişlik seviyelerini ölçmede kullanılan temel ölçütlerden biri, sahip olunan insan nüfusunun niteliğidir (Şengel, 2011:170). Bir ülkenin insan kaynağının niteliğini artırmak, o ülkenin mevcut değerini artırmakla aynı şeyi ifade etmektedir. Nitelikli insan kaynağını oluşturmak ise, ancak iyi tasarlanmış bir eğitim sistemiyle mümkün olabilmektedir (Suiçmez, 2011:32). Eğitimin, insan kaynağının gelişmesini sağlayarak ülke ekonomisini dolaylı olarak etkilemesi gibi (Kandemir vd., 2016:134), iyi eğitim almış, nitelikli muhasebe meslek mensupları da gerçek veya tüzel kişilere sağladıkları bilgilerle alınan doğru kararlar sonucunda işletmenin katma değerini artırarak ülke ekonomisine katkı sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında muhasebe eğitimi ve kalitesi nitelikli muhasebe meslek mensuplarının yetiştirilebilmesi açısından oldukça önemlidir.

Muhasebe, finansal verilerin usul ve esaslara uygun olarak ticari defterlere geçirilmesi (kaydetme), deftere geçirilen kayıtların nitelik ve tarih olarak tasnif edilmesi (sınıflandırma), finansal bilgilerin mali tablolar düzenlenerek kısaltılması (özetleme), oluşan mali tablolardaki bilgilerin yorumlanması (analiz etme) şeklinde ifade edilmektedir (Benligiray ve Erdoğan, 2016:3-4). Buradan hareketle muhasebe eğitiminin ilk amacı, bireyin gerçek iş dünyasına adım attığı andan itibaren, işletme kararlarına yararlı verilerin saptanması, sınılanması, kaydedilmesi, doğruluğunun ve geçerliliğinin incelenmesi ve bu kaydedilen bilgilerden elde edilen verilerin karar alma aşamasında kullanılması konusunda bireylerin

bilgilendirilmesi ve bu bilgilerin kullanılabilmesi için bireyin kişisel becerilerinin geliştirilmesi olarak ifade edilebilmektedir (Tekşen vd., 2010:102).

Teknoloji, ekonomi ve daha birçok alanda yaşanan hızlı değişimle birlikte, faydalı, güvenilir, tarafsız ve tutarlı bilgileri, ilgili taraflara iletebilmek için muhasebe meslek mensuplarının değişime ayak uydurması gerekmektedir (Yürekli ve Gönen, 2015:304). Çünkü artık işletmeler istihdam etmek için sadece muhasebe bilgilerine sahip bireylerden çok ortaya çıkan sorunlar karşısında çözümler üretebilen, elde ettiği bilgileri yorumlayabilen, günümüz teknolojilerini kullanabilen (Çelenk vd., 2010:160) ve yeniliklere kolay adapte olabilen iş gücünü tercih etmektedir. Bu yüzden muhasebe eğitimi, öğrencilerin kariyerleri doğrultusunda, eğitimciler ile iletişim içerisinde olmalarını ve ortak projeler geliştirmelerini teşvik edecek ve öğrencilere kütüphane ve internet yardımı ile öğrenme beceri ve alışkanlığı kazandıracak şekilde yapılmalıdır (Çelenk vd., 2010:160). Bu bağlamda muhasebe eğitiminin amaçlarından bir diğeri, öğrencilerin toplum içerisindeki mesleki ve kişisel gelişimini sağlayacak alanlarda uzmanlaşmasına yardım etmek ve öğrenmeyi yaşam boyu öğrenme haline getirebilmek için öğrencileri motive etmektir (Karasioğlu ve Duman, 2011:174).

1.2. Muhasebe Eğitiminin Nitelikleri ve Yapısı

İşletmeler gelecek stratejiler hakkında doğru kararlar alabildikleri ve değişen piyasa koşullarına uyum sağlayabildikleri sürece, faaliyetlerini etkin ve verimli bir şekilde gerçekleştirebilmektedirler. İşletme bünyesinde mali nitelikteki bilgilerin sağlayıcısı olan muhasebe bu açıdan önemlidir (Tuğay, 2014:50). Muhasebe, sadece işletme bünyesinde geçmişe yönelik doğru, tam, güvenilir bilgiler sağlaması açısından değil aynı zamanda geleceğe yönelik kararlar alınması yönünden de yol göstericidir. Muhasebenin belirtilen bu fonksiyonlarının yerine getirilebilmesi ise, sadece mesleğinin sorumluluğunu bilen, iyi eğitilmiş muhasebecilerin yetiştirilmesiyle mümkün olabilmektedir (Ekşi vd., 2011:68). Bu ise, iyi bir muhasebe eğitimiyle mümkün olabilmektedir.

Muhasebe eğitiminin kalitesini iyileştirmek amacıyla çeşitli kurum ve kuruluşlarca gerekli bazı düzenlemeler yapılmış ve raporlar yayınlanmıştır. Bu kurumlardan ikisi ve en önemlileri, Amerikan Muhasebeciler Birliği (American Accounting Association-AAA) ve Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu

(International Federation of Accountants-IFAC)'dur. IFAC muhasebe eğitimini iyileştirmek amacıyla uluslararası düzeyde standartlar yayınlamıştır. IFAC'ın yayınladığı bu standartlar, bir meslek mensubunun meslek kuruluşlarına üye olabilmesi için gereken asgari eğitim şartlarını içermektedir. Örneğin; IFAC'ın yayınladığı 8 standarttan 2.'si, muhasebe meslek mensubunun daha önceden alması gereken eğitimleri ifade etmektedir. Bu standart dahilinde muhasebe meslek mensuplarının eğitim almaları gereken alanlar aşağıdaki gibi gösterilmiştir (Terzi vd., 2013:88):

- Organizasyon ve işletme bilgileri,
- Muhasebe, finans ve ilgili bilgiler,
- Bilgi teknolojileri bilgisi ve yeterlilik.

Muhasebe alanında eğitim gören ve muhasebe alanında kariyer yapmayı düşünen bireylerin sahip olması ya da sonrasında edinmesi gereken beceriler dört grupta toplanabilmektedir. Bunlar; genel bilgi, işletme bilgisi, bilgi teknolojisi bilgisi ve muhasebe bilgisidir ve aşağıdaki gibi açıklanabilmektedir (Daştan, 2005:45):

- **Genel Bilgi:** Muhasebe meslek mensuplarının, genel anlamda iyi bir eğitim temeline sahip olmalarını, doğru karar verebilme ve profesyonel kabiliyete sahip olmalarını ifade etmektedir.
- **İşletme Bilgisi:** Muhasebe meslek mensuplarının içinde bulunduğu iş dünyasını algılama sürecinden başlayarak şirketlerin kurulumundan finanse edilip yürütülmesi süresi boyunca gerekli tüm bilgileri kapsamaktadır.
- **Bilgi Teknolojisi Bilgisi:** Muhasebe meslek mensuplarının bilgi sistemini kullanma ve iyileştirme konusunda belirli bir seviyede bilgi sahibi olmaları gerektiğini ifade etmektedir.
- **Muhasebe Bilgisi:** Muhasebe meslek mensuplarının sahip olması gereken temel bilgi birikimini ifade etmektedir. Bu beceriler muhasebe alanına dair ana bilgileri içermektedir.

Muhasebe eğitiminin yapısı ise, genel eğitim, genel muhasebe eğitimi ve uzmanlık muhasebesi eğitimi olmak üzere üçe ayrılmakta olup, aşağıdaki gibi açıklanabilmektedir (Daştan, 2005:46-48):

- **Genel eğitim:** Tek bir müfredat programına bağlı olmayıp, kapsamlı bir eğitim programını ifade etmektedir. Tercih edilen eğitim programı kapsamında analiz etme, problem çözme, sentez yapma ve iletişim becerilerini geliştiren çeşitli disiplinlere yönelik bilgileri içermektedir (Ataman, t.y:4).
- **Genel muhasebe eğitimi:** Muhasebeye dair bilgilerin ve bilgi sistemlerinin, nasıl oluşturulup kullanılacağı ve ne işe yarayacağı bireylere aktarılması aşamasıdır. Bu aşamada bilgi teknolojisi, işletme bilgisi, teknik muhasebe bilgisi ve meslek ahlakına yönelik eğitimler verilmektedir (Daştan, 2005:48).
- **Uzmanlık muhasebesi eğitimi:** Muhasebe eğitiminin daha sonraki aşamalarında (lisansüstü ve doktora) muhasebenin teorik yapısının öğretildiği, uygulamada ortaya çıkabilecek sorun ya da eksikliklere çözümler üretebilecek yetkinliklerin kazandırıldığı eğitim yapısıdır. Ayrıca bu eğitim yapısı öğrencilerin muhasebe bilimine katkı sağlayabilecek, muhasebe biliminde sürekli yenilikleri araştırabilecek ve uygulayabilecek yetkinliğe ulaştırabilmesi amacıyla verilen muhasebe eğitimini de kapsamaktadır (Daştan, 2005:48).

1.3. Muhasebe Eğitiminin Unsurları

Muhasebe eğitimi amaçlarının, gerçekleşebilmesi için, (i) eğitimciler, (ii) öğrenciler, (iii) ders verme ortamı ve araç gereçlerinden oluşan muhasebe eğitimi unsurlarının, eğitim faaliyeti boyunca rollerini doğru ve etkin bir şekilde gerçekleştirmeleri ve gerçekleştirilen eğitimin ne düzeyde olduğu (iv) ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile kontrol edilmelidir.

1.3.1. Eğitimciler

Ortaöğretim, ön lisans, lisans ve lisansüstü seviyelerde verilen muhasebe eğitiminin temel amacı, muhasebenin temel fonksiyonlarını gerçekleştirebilecek

ve piyasa koşullarına cevap verebilecek yetkinlikte, kendini geliştirmeye müsait bireyler yetiştirmektir (Gücenme Gençoğlu ve İşseveroğlu, 2010:38).

Muhasebe eğitim sürecinin etkin bir şekilde gerçekleşmesine doğrudan etki eden ve temel unsurlardan biri olan eğitimciler, öğrencilerin derse olan yaklaşımlarını da etkileyebilmektedir. Muhasebe derslerinin, özellikle muhasebe alt yapısı olmayan öğrenciler açısından öğrenilmesi, eğitimciler açısından ise, öğretilmesi oldukça zor olabilmektedir. Bu yüzden öğrencilerin muhasebe dersini öğrenebilmesi ve derste başarılı olabilmesi için eğitimcilerin dersi öğrencilere etkili bir şekilde aktarabilmeleri gerekmektedir. Bunun için eğitimciler öğretim yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmalı ve bu bilgileri ders ortamına etkin bir şekilde aktarabilmelidirler (Kutluk vd., 2011:79-80). Bu amaçla eğitimciler, gelişim ve yeniliğe açık olmalı, öğrenci ile öğretilecek konu arasındaki etkileşime yardımcı olabilecek ve gelişen teknolojiyle uyumlu olabilecek her türlü öğretim araç ve gereçleri kullanmalıdırlar (Erol Fidan ve Subaşı, 2015:94).

Eğitimciler, muhasebe eğitimini defter tutma ve sayısal problemlerle ilerleme şeklinde kısıtlandırılmış olan geleneksel eğitimde ısrarcı oldukları takdirde, özellikle muhasebe dersini ilk kez alan yükseköğrenim öğrencilerinde muhasebeyle ilgili negatif algı oluşabilmektedir (Demirel ve Erol, 2015:102). Eğitimcilerin buna yönelik önlemler alarak derse olan öğrenci yaklaşımlarını olumlu yönde değiştirebilmeleri için öğrencilerin olumlu ya da olumsuz yöndeki yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu şekilde öğrencilerin muhasebe dersine olan ilgileri ve başarıları olumlu yönde artabilmektedir (Gerekan ve Aygün, 2012:142).

Muhasebe eğitimcileri, muhasebenin piyasa ile yakın ilişki içinde olduğunun ve teknolojik, siyasal ve politik her türlü unsurdan etkilendiğinin farkında olmalı ve gelişime açık olmalıdır. Ayrıca muhasebenin diğer disiplinlerden farklı olarak teorik ve uygulama kısımlarından oluştuğunun farkında olarak tekdüze ve sıkıcı anlatımdan kaçınmalıdırlar (Kutluk vd., 2011:95). Eğitimciler muhasebe eğitimi boyunca dersin nasıl anlatılacağını ve ders anlatımında kullanılan araç ve gereçleri seçen taraf oldukları için, dersin anlaşılır bir şekilde aktarılmasından da sorumludurlar. Bu yüzden eğitimci, muhasebe konularını etkin, doğru ve anlaşılır bir şekilde aktarılabilmesi için

öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırıcı ve konuya uygun öğretim araçlarını kullanabilmektedir.

Ayrıca eğitim bitiminde ya da uygun görülen aşamalarda öğrencilerin durumu ve buna bağlı olarak eğitimci kendini değerlendirerek, gelişim ihtiyacını belirlemelidir. Aynı şekilde muhasebe alanında kanun ve kuralların sürekli değişmesi ve teknolojik yeniliklerin süreklilik arz etmesi nedeniyle muhasebe eğitimi sağlayan eğitimcilerin süreklilik arz eden bu değişim ortamına ayak uydurabilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Çünkü eğitimcilerin yetkinlikleri ve değişim ortamına uyum sağlayabilme düzeylerine göre öğrencilerin muhasebe derslerine bakış açılarının yönü değişmektedir (Kandemir vd., 2016:135).

Öğrenciler genellikle derslerinde, öğrencileriyle iyi iletişim kurabilen, teknolojiyi kullanabilen, mesleki etik becerisine sahip, gerçek anlamda öğrenme sürecini daha kalıcı ve kolay hale getirebilen eğitimcileri görmek istemektedir (Tuğay, 2014:65).

1.3.2. Öğrenciler

Muhasebe eğitiminin unsurlarından biri olan öğrenciler, diğer unsurların oluşma sebebidir (Zeytinoğlu, 2012:113). Günümüzde öğrencilerin iyi bir eğitim alabilmesi ve iş hayatının gereklerini eksiksiz bir şekilde yerine getirebilmeleri için yaşanan değişimlere ayak uydurmaları gerekmektedir (Kızıl vd., 2014:78).

Muhasebe eğitiminde öğrenciler grubu, ortaöğretim düzeyinden başlamak üzere örgün ve yaygın eğitim veren kurum ve kuruluşlardaki bireyleri kapsamaktadır (Zeytinoğlu, 2012:113). Bu bireyler IFAC'ın yayınladığı asgari eğitim ve staj gibi zorunlulukları yerine getirdikleri takdirde muhasebe meslek mensubu olabilmektedirler.

Sikka vd. (2007:5) skandallara neden olan finansal hile ve usulsüzlüklerin nedenini muhasebe meslek mensuplarının yeterli bilgi ve birikime sahip olmamalarından kaynaklandığını öne sürmektedir. Ayrıca Sikka vd. (2007:15) muhasebe meslek mensuplarının eğitimlerinin sadece teknik bilgi ile sınırlandırılmaması gerektiğini ve bireylerin becerilerinin geliştirilmesinde, etik ve sosyal sorumluluk gibi kavramların bilincine varmalarına yönelik eğitimler verilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Çünkü muhasebe meslek mensup adayı olan

öğrencilerin sahip olması gereken özellikler sadece kayıt yapmak gibi teknik bilgi ve becerilerle sınırlı olmamaktadır. Bu yüzden muhasebe eğitimi almakta olan öğrencilerin, geleceğin muhasebe meslek mensupları olduğunun bilincinde olunmalı ve verilecek muhasebe eğitiminin kalitesi üzerinde durulmalıdır.

Muhasebe eğitiminin kalitesini küresel olarak artırmayı amaçlayan bir kuruluş olan Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartları Kurulu (The International Accounting Education Standards Board–IAESB), bu amaca yönelik sekiz adet Uluslararası Eğitim Standardı (International Education Standards-IES) yayınlamıştır. Bu standartlar Tablo 1.1’deki gibi gösterilebilmektedir (TÜRMOB, 2015:51).

Tablo 1.1: Uluslararası Eğitim Standartları

Süreç	Uluslararası Eğitim Standardı
Giriş Kuralları	IES 1-Muhasebe Mesleği Eğitim Programına Giriş Kuralları
İlk Mesleki Gelişim	IES 2-Teknik Yeterlilik
İlk Mesleki Gelişim	IES 3-Mesleki Beceriler
İlk Mesleki Gelişim	IES 4-Mesleki Değerler, Etik ve Tutumlar
İlk Mesleki Gelişim	IES 5-Staj
İlk Mesleki Gelişim	IES 6-Mesleki Yeterliliğin Değerlendirilmesi
Mesleki Gelişim	IES 7-Sürekli Mesleki Gelişim
Mesleki Gelişim	IES 8-Denetçiler için Yeterlilik Kuralları Finansal Tabloların Denetimlerinden Sorumlu Sözleşme Sorumlu Ortağı İçin Mesleki Yeterlilik

Kaynak: TÜRMOB (2015); “Uluslararası Eğitim Bildirileri,” (Çev. S. Gündoğdu, A. A. Biçer, A. Saldanlı ve M. Karataş), TÜRMOB Yayınları, Ankara.

Bütün IES’lerin temel hedefi kamu yararını korumaktır. Bu standartlardan IES 1, muhasebe meslek mensubu olmayı hedefleyen bireylerin, eğitim tercihlerine yönelik bilinçli kararlar alabilmeleri için muhasebe eğitim programlarına giriş kurallarını ele almaktadır. Böylece kamu yararını korumaktadır. Bu giriş kurallarıyla birlikte başarılı olma ihtimali olan bireylere muhasebe eğitim programlarına erişim sağlanmaktadır. Muhasebe mesleğine giriş, teknik yeterlilik, mesleki değer, mesleki beceri, etik ve tutumlar, staj ve değerlendirmeyi de içine alan, muhasebe meslek mensuplarının uygun mesleki yetkinlik seviyesine ulaşabilmelerine olanak sağlamak için tasarlanmış olan IES 2, IES 3, IES 4, IES 5 ve IES 6 ile korunmaktadır. Bu standartlar ayrıca muhasebe meslek mensuplarının hedeflenen mesleki niteliklere uygunluğunu araştırmak ve

yetkinlik seviyesine ulaşmasına olanak sağlamak için tasarlanmış olan IES'dir. Ayrıca İlk Mesleki Gelişim süreci IES 2, IES 3, IES 4, IES 5 ve IES 6 standartlarıyla ifade edilmekte olup aşağıdaki gibi açıklanabilmektedir (TÜRMOB, 2015:56-57):

IES 2: İlk Mesleki Gelişim–Teknik Yeterlilik Standardı aşağıdaki gibidir (TÜRMOB, 2015:36-38):

- Muhasebe ve finans alanlarına yönelik bilgiler,
- İktisat, örgütsel davranış, pazarlama gibi disiplinleri içeren iş ve örgüt bilgisi,
- Teknolojinin hızla büyümesi sonucunda ortaya çıkan enformasyon teknolojisiyle (IT) ilgili bilgi ve yeteneklerdir.

IAESB'nin bir ürünü olan ve muhasebe eğitiminin gelişimine katkı sağlaması için geliştirilmiş sekiz standarttan biri olan IES 2'deki gereklilikleri Türkiye'de muhasebe meslek mensubu adaylarının ne denli sağladıkları da önemli bir konudur. Gökten ve Gökten (2016) çalışmasında IES 2'ye yönelik Türkiye Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler ve Yeminli Mali Müşavirler Temel Eğitim ve Staj Merkezi (TESMER) ve muhasebe eğitimi veren üniversiteler dikkate alındığında (1) muhasebe ve finans alanları ile (2) iş ve örgüte yönelik verilen bilgiler yeterli seviyede iken (3) bilişim teknolojileri bilgisine yönelik verilen bilgilerin yeterli seviyede olmadığını ve geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Günümüzde muhasebe meslek mensupları günlük faaliyetlerden raporlamaya kadar her süreçte bilişim sistemlerini kullandıkları için bilgi teknolojilerinden uzak bir şekilde faaliyetlerini sürdürmeleri mümkün değildir. Ayrıca bilişim teknolojilerinin sağladıkları kolaylıklar sonucunda hesap kayıtları gibi faaliyetler bilgisayar teknolojileriyle daha kolay hale gelmiş, analiz ve yorum yapma daha önemli hale gelmiştir. Dolayısıyla muhasebe meslek mensubu adaylarının bilişim ve iletişim teknolojileri kullanabilme becerisi bir zorunluluk haline gelmiştir. Bilişim teknolojileri bilgisine yönelik verilen bilgilerin yeterli olmadığı göz ardı edildiği takdirde, bu IES 2'nin Türkiye'de kısmen geçerli olduğunu söylemek mümkündür (Gökten ve Gökten, 2016:60-61).

IES 3: İlk Mesleki Gelişim–Mesleki Beceriler adını taşıyan bu standart “entelektüel,” “kişiler arası ve iletişim”, “kişisel” ve “organizasyonel” olmak üzere kendi içinde dört yeterlilikten oluşmaktadır bu yeterlilikler aşağıdaki gibi açıklanabilmektedir (TÜRMOB, 2015:81):

- **Entelektüel:** Muhasebe meslek mensuplarının problem çözebilme, karar alabilme ve mesleki gerekleri uygulayabilme yeteneklerini içermektedir.
- **Kişilerarası ve iletişim:** Muhasebe meslek mensuplarının aynı iş ortamında ya da alanında çalıştığı iş arkadaşlarıyla etkin bir şekilde çalışabilmesini ve sürekli bir etkileşim halinde olabilme yeteneğini içermektedir.
- **Kişisel:** Muhasebe meslek mensuplarının kişisel davranış ve tutumlarını içermektedir.
- **Organizasyonel:** Muhasebe meslek mensuplarının bağlı bulunduğu organizasyonla birlikte veya bünyesinde mevcut kişi veya kaynaklardan en uygun verileri sağlayabilmek için etkin bir şekilde çalışabilme yeteneğini içermektedir.

Muhasebe alanında sahip olunması gereken mesleki becerileri içeren bu standardın gerekli gördüğü yetenek ve beceriler, TESMER’in ve üniversitelerin ders programlarında yer almasına karşın, öğrencilerin TESMER’in belirlemiş olduğu ölçütlere uygun eğitim aldıklarını söylemek mümkün olmayabilir. Çünkü Türkiye’de stajın nasıl gerçekleştirildiği ya da bireye hangi becerileri kazandırdığına yönelik tanımlanmış herhangi bir staj denetim prosedürü bulunmamaktadır. Dolayısıyla IES 3’ün Türkiye’de geçerli olduğunu söylemek mümkün olmayabilmektedir (Gökten ve Gökten, 2016:61).

IES 4: İlk Mesleki Gelişim-Mesleki Değerler, Etik ve Tutumlar adını taşıyan bu standart, aday muhasebe meslek mensuplarının geliştirmeleri ve göstermeleri gerekli görülen mesleki değerler, etik ve tutumlardan oluşmaktadır ve aşağıdaki maddelerden oluşmaktadır (TÜRMOB, 2015:94).

- Mesleki beceriler ve teknik yeterlilikler
- Etik davranış (bir kurum ya da kuruluşa bağlı olmama, objektif olma, güvenilirlik, dürüstlük vb.)

- Mesleki davranış (yapılan işe gereken özenin verilmesi, işin zamanında yapılması, saygı çerçevesinde davranılması, sorumluluk bilincinde olunması, güvenilir olunması vb.)
- Mükemmelliğin sürdürülmesi (sürekli daha iyi olma ve hayat boyu öğrenme taahhüdü)
- Sosyal sorumluluk (kamu yararına hareket etme, sosyal sorumluluğunun farkında olma vb.)

Bu standart son yıllarda gerçekleşen Enron, Tyco, Global Crossing, Health South, CMS Energy, Adelphia Communications, Merrill Lynch, Anderson Worldwide, Xerox, Parlamat, Royald Ahold, Carme gibi skandalların ardından büyük ölçüde önem kazanmıştır. Bu skandallar sonucunda özellikle etik kavramı öne çıkmış Türkiye’de de bu skandalların yaşanmaması için Türkiye Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler ve Yeminli Mali Müşavirler Odaları Birliği (TÜRMOB) tarafından “Profesyonel Muhasebeciler İçin Etik Kuralları El Kitabı” yayınlanmıştır. Dolayısıyla IES 4’ün Türkiye’de geçerli olduğu söylenebilmektedir (Gökten ve Gökten, 2016:61-62).

IES 5: İlk Mesleki Gelişim–Staj adını taşıyan bu standart ilk mesleki gelişim boyunca muhasebe meslek mensubu adaylarına gerekli kılınan stajı ve tabi olduğu kural ve esasları tanımlamaktadır (TÜRMOB, 2015:106). Bu standartta muhasebe meslek mensubu adayının staja başlaması için sahip olması gereken nitelikler ve yerine getirilmesi gereken şartlar yer almaktadır. Ayrıca meslek mensubu adayı staja kabulünden itibaren IES 3’te ifade edilen nitelikleri edinmesi gerekmektedir. Dolayısıyla IES 3 ile IES 5’in bir bütün olduğunu söylemek mümkündür. IES 3’te bahsedilen eksiklikler dışında staj programı süresi ve normatif unsurlar açısından değerlendirildiğinde IES 5’in Türkiye’de geçerli olduğunu söylemek mümkündür (Gökten ve Gökten, 2016:62).

IES 6: İlk Mesleki Gelişim–Mesleki Yeterliliğin Değerlendirilmesi adını taşıyan bu standart adayların muhasebe meslek mensubu olarak görev yapabilmeleri için İlk Mesleki Gelişim sürecinin sonuna kadar bireyin kazanması gerekli olan bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik hususları içermektedir (TÜRMOB, 2015:118). Bu standartla muhasebe meslek mensubu adayları sahip oldukları teorik ve pratik bilgiler açısından değerlendirilmektedir.

Adayın teorik bilgi ve becerilere ne derece sahip olduğu TESMER tarafından yapılan bir sınavla değerlendirilebiliyorken adayın staj sürecinde edinmesi gereken niteliklerin değerlendirilebilmesi için bir ölçüt bulunmadığından adayların pratik bilgileri değerlendirilememektedir. Dolayısıyla IES 6'nın Türkiye'de kısmen geçerli olduğunu söylemek mümkündür (Gökten ve Gökten, 2016:62).

1.3.3. Ders Verme Ortamı ve Araç Gereçleri

Öğrenmenin gerçek anlamda gerçekleşmesini sağlayan en temel unsurlardan biri eğitimin gerçekleştirildiği ortamdır. Eğitim sürecinin arzu edilen kalite ve nitelikte gerçekleştirilebilmesi, büyük oranda eğitimin yapıldığı ortama bağlıdır. Bu yüzden eğitim sağlayıcılarının görevi; bireyin gelişiminin her aşamasında beklenen sonuçların ve gelişmelerin gerçekleşmesinin mümkün olabileceği eğitim ortamlarının oluşturulmasıdır (Süer, 2007:56).

Üniversitelerin ilgili fakültelerinde en çok karşılaşılan sorunlardan biri olan sınıf mevcudunun gereğinden fazla olması (Süer, 2007:56) durumu, eğitimci ile öğrenci arasında iletişimsizliğe neden olmakta ve konuların öğrenciler tarafından etkin bir şekilde algılanamamasına neden olabilmektedir. Böylece eğitim kalitesinin düşmesine neden olabilmektedir. Çünkü kalabalık sınıf ortamlarında öğrenci ile eğitimci arasında diyalogun olmadığı öğrencilerin dinleyici, eğitimcinin ise anlatıcı rolünde olduğu pasif bir öğrenme süreci gerçekleşmiş olmakta ve öğrenciler derse odaklanmakta zorlanabilmekte ve böylece anlaşılması zaten oldukça güç olan muhasebe derslerini öğrenmek öğrenciler için daha da zor bir hale gelebilmektedir.

Türkiye'de muhasebe eğitimi verilen üniversitelerin ilgili fakültelerinde, ders işleniş aracı olarak çoğunlukla kara tahta veya diğer geleneksel araçlar kullanılmaktadır (Durak, 2009:51). Özellikle muhasebe eğitiminde teorik bilgiler ile uygulamaların birleştirilmesini, yorumlanmasını ve önerilerde bulunulmasını sağlayacak eğitim yöntemleri uygulanmamaktadır. Sınıflarda kullanılan araç gereç yetersizliğinden dolayı kara tahta kullanımı muhasebe derslerinin verimsiz bir şekilde işlenmesine ve muhasebe dersine yönelik uygulamaların tahta üzerine yazılarak çözülmesi zaman kaybına neden olabilmektedir. Muhasebe derslerinin anlatımında modern araç ve gereçlerin kullanımı söz konusu olduğunda ise, daha

verimli daha aktif bir öğrenme ortamı oluşturulabilmektedir. Çünkü modern araç gereçlerle elde edilen zaman tasarrufu sonucunda sınıf ortamında daha fazla ve değişik soru çözümleriyle dersin anlaşılabilirliği ve eğitim kalitesi artabilmektedir (Aydın, 2007:48).

Başka bir deyişle muhasebe eğitim kalitesi kişisel ve fiziksel imkanlar aracılığıyla öğrenme metodlarının geliştirilmesi, muhasebe derslerinde en yeni eğitim araçlarının kullanımı, eğitim kurumlarının fiziki koşullarının iyileştirilmesi gibi unsurlarla artırılabilir (Kızıl vd., 2014:78).

1.4. Muhasebe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

Muhasebe eğitimi, işletmenin doğru stratejiler geliştirebilmesi için işletme kaynaklarından sağlanan yararlı bilgilerin ayıklanması, kaydedilmesi, işlenmesi, ölçülmesi, doğruluğunun denetlenmesi ve raporlanarak özetlenmesinin ardından karar verme aşamasında kullanılacak olan bilgi ve becerilerinin öğrencilere aktarılabilmesini amaçlamaktadır (Kutlu ve Öztürk, 2015:2-3). Fakat eğitim sırasında eğitimcinin verdiği bilgi ile öğrencilerin kazandığı bilgi birikimi arasında daima bir fark vardır. Bu yüzden eğitimin istenilen düzeylerde yapılması ya da eğitimcinin vermek istediği bilgiler ile öğrencinin kazandığı bilgi arasında fark oluşmaması için belirli aralıklarla ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulanmalı ve eğitimin ne derece etkin gerçekleştirildiği belirlenmelidir. Böylece eğitimin istenilen düzeyde gerçekleşmediği durumlarda olumsuzluğun giderilmesine yönelik önlemler alınarak etkin öğrenme gerçekleştirilebilmektedir (Kutlu vd., 2017:16).

Ölçme ve değerlendirme kavramları birbirleriyle yakın ilişki içinde olmalarına karşın, temelde oldukça farklıdır. Ölçme, eşya, olay ya da insanların ölçmeye konu olan özelliklerinin sayılması, gözlenmesi veya bir ölçme aracıyla ölçülmesi faaliyetinin sonunda elde edilen sonucun sayı veya sıfatlarla ifade edilmesidir. Değerlendirme ise, ölçme faaliyeti sonucunda elde edilen verilerin daha önceden belirlenmiş olan ölçüt veya ölçütlerle kıyaslanarak ölçülen niteliğe dair bir değer yargısına ulaşabilme sürecidir (Turgut ve Baykul, 2012:3). Eğitimciler, kendi niteliklerini sınavabilmek, eğitim sırasında kullanılan yöntem ve metotları gözden geçirebilmek, öğrencilerin durumlarını değerlendirebilmek ve eğitim sürecinde gerçekleştirilen her türlü çabayı değerlendirebilmek için ölçme

ve değerlendirme faaliyetlerini uygun gördüğü aşamalarda uygulamalıdır. Eğitimcilerinin öğrencilerin başarılarını ölçmek için yerine getirmeleri gereken bir takım görevleri mevcuttur bu görevlerden bazıları aşağıdaki gibidir (Tan, 2008:30):

- Derste sergilenmesi beklenen hedef davranışları belirlemek,
- Hedeflenen davranışlardan kritik olanlarını, diğer tüm davranışları da temsil edebilme yeteneği yüksek olacak şekilde seçmek,
- Ders için kullanılacak olan sınav türünü seçmek,
- Seçilen kritik davranışları veya öğrencilerin bilgilerini ölçecek sorular hazırlamak veya mevcut sorular arasından seçim yapmak,
- Hazırlanan veya seçilen soruları uygun bir şekilde hazırlamak,
- Sınavı gerçekleştirmek,
- Öğrencilerin sınavda verdiği cevapları puanlamaktır.

Eğitim öğretim sırasında edinilen bilgiler girdi olarak düşünüldüğünde, bilgiyi talep eden kişilerin bu süreç sonundaki bilgi kazanımları çıktı olarak tanımlanabilmektedir (Kutlu vd., 2017:16).

Kendi içinde bir mantığı ve işleyişi olan muhasebe derslerinin istenilen seviyede öğretilmesi sistematik bir eğitim süreci gerektirmektedir. Muhasebe eğitimi süreci sonunda elde edilen çıktı yapılacak olan sınav, sözlü, ödev, proje, uygulama, seminer vb. ölçme değerlendirme yöntemleriyle gerçekleştirilebilmektedir (Kutlu ve Öztürk, 2015:1). Yaygın olarak kullanılmakta olan yazılı, test gibi kağıt üzerinde gerçekleştirilen geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerine alternatifler olarak geliştirilmiş ölçme ve değerlendirme yöntemleri aşağıdaki gibidir (Özenç, 2013:159):

- Portfolyo
- Performans değerlendirme
- Proje çalışması
- Gözlem
- Görüşme
- Tanılayıcı dallanmış ağaç
- Öz değerlendirme

- Akran değerlendirme
- Yapılandırılmış grid
- Kavram haritası

Odak noktaları öğrenciler olan bu ölçme değerlendirme yöntemlerinde tek bir doğru söz konusu olmayıp, öğrencilerin yanı sıra eğitim sürecinin de kontrolünün sağlanması, öğrenmeyi teşvik edici bir rol oynaması ve elde edilen ölçümlerin değerlendirilmesi sonucu ilgili kişilerin noksanlıkları ile ilgili bilgilendirmeleri temel alan yöntem olarak ifade edilebilmektedir (Kutlu vd., 2017:17-18).

1.5. Muhasebe Eğitiminin Tarihi Gelişimi ve Mevcut Durumu

Muhasebe sosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik ve benzeri her türlü faktörden etkilenecek sürekli bir değişim geçirmektedir. Dolayısıyla muhasebenin kullanıldığı alanların genişlemesi, kullanılan hesap türlerinin ve hesaplamaların karmaşıklığının artmasıyla birlikte muhasebe meslek mensuplarına olan ihtiyaç artmış ve muhasebe eğitimi gereklilik haline gelmiştir. Diğer yandan teknoloji gibi birçok faktörle birlikte muhasebe eğitimi de sürekli bir gelişim göstermiştir. Muhasebe eğitiminin gelişim süreci bu başlık altında dünya ve Türkiye bazında ele alınmaktadır.

1.5.1. Dünyada Muhasebe Eğitiminin Tarihi Gelişimi

Muhasebenin insanlığın var olduğu andan itibaren kullanıldığı varsayılmaktadır fakat buna dair güçlü bir kanıt ulaşılamamıştır. Diğer yandan muhasebe tarihi boyunca muhasebenin gelişimine katkı sağladığı düşünülen bazı gelişmeler olmuştur. Bu gelişmeler: (i) yazının ve buna bağlı olarak sayıların icadı, (ii) papirüs ve kil tabletler gibi yazıların yazılabileceği uygun araç ve gereçlerin bulunması, (iii) basit hesap işlemlerinin geliştirilmesi ve (iv) ticaretin yaygınlaşmasıdır (Daştan, 2005:60). Buna paralel olarak arkeolojik kanıtlardan elde edilen papirüs ve pişmiş tuğlalar üzerindeki işaretlerden muhasebenin başlangıcının Mısır ve Sümerliler dönemine kadar dayandığı ifade edilmektedir (Otar, 1995:33). Buna paralel olarak bulunan kanıtlara göre muhasebe kayıtlarının M.Ö. 3600 yılında Eski Yunan ve Roma'da, M.Ö. 3400 yıllarında Eski Mısır ve

Mezopotamya’da yapıldığı ifade edilmektedir (Güvemli, 1995:45; Örtten vd., 2011:36).

Kur’an-ı Kerim’de, borçların ve alacakların kaydedilmesine ve Tevrat’ta alışveriş yaptığı kişinin sosyal kimliğine bakmadan alacak ve borçların değerlendirilip, kaydedilmesine yönelik ibare, dönemin ticari hayatı ve muhasebenin kaynağı ile ilgili bilgi vermektedir (Örtten vd., 2011:36).

Çoğu kaynakta muhasebe tarihinin Asurlarla başladığı daha sonra Mısır ve İtalya’ya geçtiği ifade edilmektedir. Fakat muhasebe alanına yönelik ilk belgeler M.Ö. 5000 yıllarında Sümerliler’de, M.Ö. 2000 yıllarında Babilliler’de, M.Ö. 500 yıllarında Yunanlılar’da görülmüştür (Can, 2007:2).

Muhasebe alanındaki en dikkat çekici devrim, “çift yanlı kayıt yöntemi”dir. Çift yanlı kayıt yönteminin nerede ortaya çıktığıyla ilgili kesin bir bilgi olmamasına karşı genel görüş onun Orta Doğu’da başlayıp, Güney Avrupa’ya yayıldığı yönündedir ve bu görüş, Fra Luca Pacioli (1445-1515) tarafından “Summa di Aritmetica, Geometrica, Proportionni et Proportionnalite” (1494) adlı eserde savunulmaktadır (Güvemli, 1995:67).

Yapılan kazılardan, muhasebe eğitiminin ilk olarak verildiği medeniyetlerin M.Ö. 2.-1. yüzyılları arasında hüküm süren Eski Çin İmparatorluğu, M.Ö. 2000-1500 yılları arasında hüküm süren Sümerler ve M.S. 1220-1350 yılları arasında hüküm süren İlhanlılar olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bu medeniyetlerde yapılan muhasebe hesaplarının ileri düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Aysan, 1995:111).

İlhanlılar döneminde Felek Alâyı Tebrizi, “Saadetname” adlı kitabı yazmış olup, muhasebe üzerine yazılan bu kitap İran’da yapılan araştırmalar sonucunda elde edilmiştir (Aysan, 1995:111-112).

13. ve 14. Yüzyıllarda yazılmış olan bazı muhasebe kitapları ise, Şems üs-Siyak, Bahr üs-Siyak, Risale-i Felekiyye, Kitab-us Siyakat ve Cami-ul-Hesab’tır (Otar, 1995:34). Ayrıca İlhanlılar döneminde Risale-i Felekiyye (1363) adıyla yazılmış olan muhasebe kitabında yapılan günlük defter kayıtları çift yanlı kayıt yöntemiyle gerçekleştirildiği görülebilmektedir (Otar, 1995:37-38).

1.5.2. Türkiye’de Muhasebe Eğitimi Tarihi

19. Yüzyılın sonlarında Osmanlı’da muhasebe kayıtlarında çift yanlı kayıt sistemine geçilmesiyle birlikte, ticaret ve muhasebeye yönelik eğitimlerin ortaöğretim düzeyindeki okullarda okutulmasına önem verilmiştir. 20. Yüzyılda da 1908 yılında liselerde muhasebe eğitimine daha çok yer verilmiş ve liseler büyük il merkezlerindeki daha gelişmiş lise olan Sultaniye’ye dönüştürülmüştür. Ayrıca 1913 yılından sonra bazı illerde uygulamalı ticaret okulları açılmıştır (Güvemli ve Güvemli, 2006:48).

Yükseköğretim seviyesinde ise, liselerde ortaya çıkan eğitimci ihtiyacını karşılamak için, 1915 yılında İstanbul Darilmuallimin’in (İstanbul Eğitimci Okulu) ve Maliye Memurları Mektebi güçlendirilmiştir (Güvemli, 2001a:359). 1883 yılında kurulan Hamidiye Ticaret Mektebi, II. Meşrutiyet’in ilanından II. Abdulhamit’in tahtan indirilmesiyle okulun adı Ticaret Mekteb-i Alisi (Yüksek Ticaret Okulu) olarak değiştirilmiştir. Yüksek Ticaret Okulu’nun müfredatı ilk olarak Fransa’daki benzer okullardan alınmış, Birinci Dünya Savaşı yıllarında ise, Almanya ile olan etkileşimin sonucu olarak okullarda uygulanan ders müfredatında Almanya etkisi görülmüştür (Güvemli ve Güvemli, 2006:49).

Almanya müfredatı Türkiye’de uygulanan muhasebe eğitimine ağır gelmiş ve muhasebe eğitimi iki kısma ayrılmıştır. Birinci kısım Kısım-1 Evvel ikinci kısım ise, Kısım-1 Sani olarak adlandırılıp her iki bölümde verilen eğitim süresi üç yıl olacak şekilde okutulmuştur. Birinci bölüm hazırlık eğitimini, ikinci kısım ise planlanan yüksek ticaret eğitimi programını içermekte ve her iki bölümde de yoğun muhasebe eğitimi verilmektedir (Güvemli, 2003: 105).

Türkiye’de muhasebe eğitiminin gelişimini birçok araştırmacı 1926’dan önceki dönem, 1926-1960 dönemi ve 1960’dan sonraki dönem olmak üzere üç dönem olarak sınıflandırmıştır. Bunun nedeni Türkiye’de verilen muhasebe eğitiminin farklı dönemlerde farklı ulusların eğitim sistemlerinin etkisi altında kalması olarak gösterilmektedir. Bu sınıflandırma Şekil 1.1’de gösterilmiştir (Güney, 2015:82).

Şekil 1.1: Türkiye’de Muhasebe Eğitiminin Tarihi Gelişimi



Kaynak: Aysel Güney (2015); “Muhasebe Eğitiminde Uygulamalı Bilimler Yüksekokullarının Yeri,” *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 4, Sayı 3, No 11, s. 82.

Türkiye’de muhasebe uygulamaları ve eğitimi 1926 yılından daha önce başlamış olup bu süreçte Fransız Ekolü etkisinde gelişmiştir. 1926-1960 döneminde ise çağdaş anlamda üniversitelerin kurulduğu ve muhasebe eğitiminin Alman Ekolü etkisinde kaldığı dönemdir. 1960 sonrası dönem ise, İngiliz ve Amerikan Ekolünün etkili olduğu bir dönem olup, bu dönemde muhasebeyi kurallara bağlayıp standartlaştırma çabaları söz konusu olmaktadır (Güney, 2015:82).

1926 yılından itibaren ortaya çıkmaya başlayan iktisadi devlet işletmeleri ile birlikte batı ülkelerinde uygulanan muhasebe uygulama ve standartları Türkiye Cumhuriyetinde de uygulanmaya başlanmıştır. Bu uygulama ve standartların etkisi kendini Kazanç Vergisi Kanunu (1934), Türk Ticaret Kanunu (1937), Vergi Reform Kanunlarının (1950) yürürlüğe girmesiyle kendini göstermiştir. Özel işletmelerin ekonomik hayata girmesiyle birlikte muhasebe alanında çalışan birey sayısı artmış ve bunun sonucunda muhasebe eğitimi ihtiyacı artmıştır (Adver, 2007).

1960’lı yılların ortalarından başlayarak, genç nüfusun yükseköğretime olan talebinin artmasıyla birlikte birçok alanda mesleki eğitim veren elliye yakın, kar amacı güden yüksekokul açılmış ve bu okullarda eğitim gören öğrenci sayısı kısa süre içinde elli bine kadar ulaşmıştır (Aydın, 2007:28).

31.05.1933 yılında 2252 sayılı kanun ile İstanbul Üniversitesi, İstanbul Darülfunun’un yerini almış ve İstanbul Üniversitesi’nin bünyesinde Tıp, Hukuk, Edebiyat ve Fen Fakülteleri açılmıştır. 1936 yılında Hukuk Fakültesinin bünyesinden çıkarılarak İktisat Fakültesi kurulmuş, daha sonrasında İktisat

Fakültesi'nin bünyesinde de İşletme Fakültesi kurulmuştur. 1946 yılında 4936 sayılı kanun ile üniversitelere mali ve idari özerklik verilmiştir. Yine aynı yasayla birlikte birçok değişiklik gündeme gelmiş ve beraberinde üniversite sayılarında artış meydana gelmiştir (Güvemli, 2001b:33-34).

Muhasebe eğitiminin yanında muhasebe mesleğinin de kalitesini iyileştirmeye yönelik kanunlar yürürlüğe konulmuştur. 13 Haziran 1989'da 3568 sayılı Serbest Muhasebeci (SM), Serbest Muhasebeci Mali Müşavir (SMMM) ve Yeminli Mali Müşavir (YMM) Kanunu, 26 Aralık 1992'de Muhasebe Sistemi Uygulama Genel Tebliği yayınlanmasıyla yürürlüğe girmiştir. Diğer yandan Türkiye'de profesyonel anlamda muhasebecilerin eğitimine odaklanan ilk faaliyet TÜRMOB'un 1993'te TESMER'i kurmasıdır. Dünyada yaşanan muhasebe gelişmeleriyle kıyaslandığında Türkiye muhasebe alanındaki güncel gelişmeleri takip etme konusunda yavaş kalmıştır. Bugüne uzanan muhasebe eğitiminin gelişim sürecine bakıldığında ise, muhasebe eğitiminin kayıt yapma ve beyanname hazırlama gibi temel konuların öğretilmesinden ibaret olmadığı görülmüş olup, temel konulara ek olarak mesleki beceri ve değerler ile etik gibi konular öğretilmeye çalışılarak muhasebe eğitiminin güncel konularına odaklanılmıştır (Özbirecikli ve Pastacıgil, 2009:83).

1.5.3. Muhasebe Eğitiminin Mevcut Durumu

Bu bölümde medeniyetlerin ortaya çıkışından bu yana değişen ve gelişen muhasebe eğitiminin dünyadaki ve Türkiye'deki mevcut durumu örnek ülkelerin muhasebe eğitim sistemleri üzerinden açıklanmaktadır.

1.5.3.1. Dünya'da Muhasebe Eğitimi

Bu başlık altında Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde ve bazı Avrupa ülkelerinde muhasebe eğitiminin gelişimine ve uygulamalarına yönelik bilgiler verilmektedir.

1.5.3.1.1. Amerika Birleşik Devletleri'nde Muhasebe Eğitimi

ABD'de muhasebe eğitimi alanındaki gelişim, 1880'lerden 1980'lere sırasıyla (1) çıraklık eğitimi evresi, (2) kişiye özel eğitim evresi, (3) üniversite eğitimi evresi, (4) ön istihdam eğitimi evresi, (5) lisansüstü eğitim evresi olmak üzere beş aşamada gerçekleşmiştir (Langenderfer, 1996:150). ABD'de ilk

muhasebe eğitimi Amerikan Devrimi sonrasında muhasebe mensuplarının (ustalarının) çıraklara iş öğretmesiyle gerçekleşmiştir. 1800'lü yılların sonlarına kadar muhasebe eğitimi bağımsız ticari meslek liseleri tarafından sağlanmıştır. Amerikan Devrimi'nden hemen sonra ülkenin sanayileşmeye başlamasıyla birlikte istihdam edilmek amacıyla genç nüfus için köyden kente nüfus akışı başlamış, fakat bireyler istihdam edilmek için gerekli bilgi düzeyine sahip olmadıkları için mesleki gelişime odaklı kısa dönem eğitim kursları açılmıştır (Chu ve Man, 2012:120).

AB'nde, 1960'lı yılların ortalarından itibaren ilk 20 yıl muhasebe eğitiminin altın çağı olarak ifade edilmektedir. Bu dönemde muhasebe meslek mensupları için artan talep, muhasebe programlarının sayısında ve kalitesinde artış meydana getirmiştir. Böylece işletme okullarının statüsü önemli derecede artmıştır. İşletme okulları ve bünyesinde yer alan muhasebe programlarının gelişmesinde etkili olan en önemli unsur 1959'da yayınlanan raporlardır. Bu raporların yayınlanmasıyla muhasebe eğitiminin ihtiyaçları genişletildi, uzmanlık ve mesleki eğitim kısıtlandı, temel gereksinimler gözden geçirilerek, fakülte kalitesi iyileştirilmiş ve daha bilimsel bir ortam yaratılmıştır (Sundem, 1992:305).

Muhasebe ve işletme alanında ilk yükseköğretim okulu, 1881 yılında Wharton Finansman ve Ekonomi Okulu adıyla kurulmuş olup, ilk muhasebe dersi verilme çalışmaları 1883 yılında başlamıştır (Chu ve Man, 2012:121).

Yükseköğretimde muhasebe eğitiminin verilmeye başlanmasıyla birlikte bu eğitimin pratik bir yönelime mi yoksa liberal bir sanat yönelimine mi sahip olması gerektiği sorusu ortaya çıkmış ve yükseköğretim de liberal bir muhasebe eğitimi verilmesi gerektiği öne sürülmüştür. Böylece bireylerin almak istediği eğitim şekline göre tercih ettiği okullar da değişmiştir. Pratik iş eğitimi almak isteyen bireyler, ilgili alana yönelik pratik eğitim vermek için kurulmuş olan teknik okulları, liberal bir muhasebe eğitimi almak isteyen bireyler ise, Wharton Finansman ve Ekonomi Okulu'nu tercih etmiştir. New York Eyaleti'nin CPA kavramını ortaya çıkarmasıyla birlikte muhasebe alanında eğitim alan bireylerin başarıları CMA (Certified Management Accountant) sınavıyla ölçülmeye başlanmıştır. Bu dönemde pek çok ülke CMA kanunlarını ihlal ettiği için fakültelerde liberal bir muhasebe eğitiminin verilmesi daha da önemli bir hale

gelmiştir. 1931 yılına gelindiğinde işletme okullarında en güçlü alan muhasebe olmuştur. Özellikle Şirketler muhasebesi modern sanat eğitimi için çok önemli hale gelmiştir (Langenderfer, 1996:150).

1950'lerin ortalarından itibaren (1) yeterlilik sınavlarına duyulan ihtiyaç, (2) yeni akreditasyon sürecine duyulan ihtiyaç, (3) tanımlayıcı mesleki materyalin kapsamı ve (4) kamu muhasebe ve yönetim muhasebesi arasındaki göreceli denge konuları muhasebe eğitiminde önemli bir yer edinmiştir (Langenderfer, 1996:150-153).

Akademik düzeyde verilen muhasebe eğitimleri, 1960'lı yıllarda uygulamaya dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Fakat bu dönemde muhasebenin teori ve uygulama kısımları birleştirilememiştir. ABD'de 1960'lı yıllarda muhasebe çoğunlukla yüksek lisans derecesine ve CPA sertifikasına sahip muhasebe meslek mensupları tarafından öğretilmiştir. Muhasebe bu dönemde işletme okullarında ve fakültelerin ilgili bölümlerinde okutulan tek bir ders olmaktan çıkarak, önde gelen bölümlerden biri haline gelmiştir. Böylece muhasebe eğitimcilerinden beklenen nitelikler değişmiş, asgari eğitim düzeyi olarak doktora derecesi gerekliliği getirilmiştir (Herring, 2003:88).

1960'lı yıllar aynı zamanda muhasebecilere olan talebin arttığı yıllardır. Bu dönemde muhasebe meslek mensuplarına olan talebin arzı geçmesinden dolayı, CMA firmaları adayları, ilgili sınavlardaki başarılarını göz ardı ederek işe almak ve eğitmek zorunda kalmıştır. Birçok akademisyen muhasebe eğitiminden memnun olmamıştır. Çünkü muhasebe deneyimine sahip olmayan araştırmacılar çok iyi okullarda eğitim vermiş fakat bu eğitim teoriden ileri geçememiştir. Bunun sonucunda Amerikan Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler Enstitüsü (American Institute of CPAs-AICPA) 1974 yılında Muhasebe Okulları ve Programları için Standartlar Kurulu'nu oluşturmuştur. Diğer yandan CMA sınavına girebilmek için beş yıllık eğitim alınması gerektiği tartışmaları üzerine Ainers Komitesi kurulmuştur. Komite tartışmaları sonucunda 5 yıllık eğitim gereksinimi yerine 150 saatlik ilgili alanlarda ders alınması zorunluluğu getirilmiş ve yüksek lisans derecesi bu tartışmalar sonucunda ortaya çıkmıştır (Langenderfer, 1996:152-153).

1980'lerde muhasebe meslek mensupları ile eğitimciler arasındaki ayrım genişlemiştir. Bu dönemde muhasebe meslek mensupları öğrencilerin mesleğe giriş için yeterli düzeyde muhasebe eğitimi almadığını öne sürmüşlerdir. Ayrıca yönetmelik ve kanunların artması hem uygulama hem de teorik bilgilerin öğrencilere kazandırılarak yaşam boyu öğrenme bilincinin öğrencilere kazandırılmasını zorlaştırmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin değişen iş ortamına adapte olabilmesi daha da zor bir hale gelmiştir. 1990'lı yıllarda artan küreselleşme ve muhasebe meslek mensuplarının beklentilerinin artmasıyla birlikte bu sorun daha da büyümüştür (Lee ve Foster, 2003:35).

AAA, muhasebe eğitimcileri ve araştırmacıları tarafından hazırlanan Benford Komite Raporu (1986)'nda muhasebe eğitiminde yeniden yapılandırma ihtiyacına değinmiştir. Benford Raporu'nda başarının ön koşullarının teknik uzmanlığın ötesine geçtiği ifade edilmiştir. Raporda, geleceğin muhasebe meslek mensuplarının hayat boyu öğrenme becerileri, eleştirel düşünme, iletişim becerileri ve muhasebe bilgi sistemleri ihtiyacı olduğunu vurgulanmaktadır. Günümüzün önde gelen muhasebe firmaları tarafından hazırlanan The Big 8 (1989) raporunda, muhasebe meslek mensubu olabilmek için gerek duyulan bilgi ve becerilerin neler olması gerektiği ifade edilmiştir. İletişim, entelektüel beceriler, tarih, siyaset ve etik hakkında genel bilgi gibi daha az geleneksel nitelikler bu beceriler arasındadır (Lee ve Foster, 2003:34-35).

1.5.3.1.2. Avrupa'da Muhasebe Eğitimi

Dünya çapında farklı ülkelerde gerçekleşen kültürel, ekonomik ve yasal gelişmeler, muhasebe uygulamalarında farklılığa neden olmuştur. Bu farklılıkların üstesinden gelebilmek amacıyla ülkelerin muhasebe ve denetim standartlarının evrensel hale getirilmesine katkıda bulunabilmek için Avrupa Birliği Konseyi ve Avrupa Muhasebeciler Federasyonu (The European Accounting Association-EAA) gibi kuruluşlar Avrupa ve dünya çapında bir takım düzenlemeler gerçekleştirmektedir (Coenenberg vd., 1999:367-368).

Avrupa eğitim sistemi lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere üç dereceden oluşmaktadır. Son beş yılda Avrupa genelinde muhasebe uzmanlığı konusunda akademik müfredat ve uygulamayla ilgili önemli değişimler

yaşanmaktadır. Bu değişim konuları aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir (Tudor ve Mutiu, 2007:54):

- Ekonomik ortamdaki rekabet ve beklentiye odaklanarak akademik muhasebe programları modernleştirilmelidir.
- Avrupa ülkelerinin çoğunda lisans düzeyindeki eğitim süresi üç yıl, yüksek lisans düzeyindeki eğitim süresi iki yıl olup, doktora düzeyindeki eğitim süresi üç yıldır.
- IFAC (International Federation of Accountants) tarafından uluslararası eğitim standartları konusu tamamen veya kısmen müfredata yansıtılmalıdır.

1.5.3.1.2.1. İngiltere’de Muhasebe Eğitimi

İngiltere’de zorunlu eğitim 11 yıl olup, bu süreç 6 yıl ilkokul, 3 yıl ortaokul ve 3 yıl belirli bir alana yoğunlaştırılmış Genel Ortaöğretim Sertifikası (General Certificate of Secondary Education-GCSE) programı dönemlerini kapsamaktadır. İngiltere’de öğrencilerin yeteneklerine göre seçecekleri farklı türden ortaöğretim düzeyinde okullar (gramer okulları, teknik okullar, modern okullar vb.) mevcuttur. Bu okullar içinde mesleki eğitim veren okullar da (Secondary Technical School) vardır. Bu okullardan mezun olduktan sonra bireyler meslek hayatına atılabilir veya ileri eğitim okullarına (Colleges of Further Education) başvurabilirler. İngiltere’de lisans düzeyinde eğitim üç yıl sürmektedir fakat üniversite için 1-2 yıl süren hazırlık eğitimi bu sürecin dışındadır. Öğrencilerin üniversite eğitim hakkı kazanabilmeleri için Genel Eğitim Sertifikası sınavında başarılı olmaları gerekmektedir (Subaşı, 2006:38).

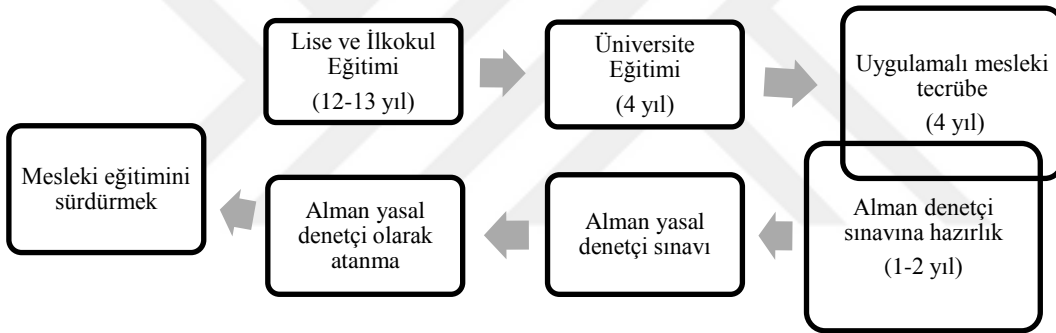
İngiltere’de özellikle üniversitelerdeki muhasebe eğitimi mesleki kuruluşların kontrolü altındadır. İngiltere’de meslek kuruluşlarının muhasebe eğitimi üzerindeki etkisi daha fazla olduğu için muhasebe eğitimi öğrencilere gerekli becerileri kazandırmakta yetersiz kalabilmektedir. Profesyonel anlamda meslek kuruluşları her yıl sağlam bilgi ve yaşam boyu öğrenme fırsatları sunmakta ve önemli reformlar yapmak için çağrıda bulunmaktadır. Bununla birlikte değişim gereğine yanıt olarak, bir muhasebe firması iddialarına göre İngiltere’de diğer ülkelere göre insanların çalışma standartlarının iyi olduğuna değinmektedir. Kısacası İngiltere’de mevcut sistemin değişmesi büyük ölçüde düzenleme gerektirmeyebilmektedir. Muhasebe kurumları, etik davranışlar, kamu

yararı sağlama, mesleki şüphecilik, araştırma eğitimi, sosyal sorumluluğu geliştirmeyi de desteklemektedirler (Sikka vd., 2007:4-5).

1.5.3.1.2.2. Almanya’da Muhasebe Eğitimi

Alman eğitim sistemine göre bir birey ilkököl, lise ve üniversite olmak üzere asgari 12 veya 13 yıl boyunca eğitim almaktadır. Ayrıca Almanya’da Alman yasal denetçi ve Alman yeminli tasdikli muhasebeci olmak üzere iki tür muhasebeci vardır. Alman yasal denetçi, tüm şirketleri denetleme hakkına sahipken, Alman yeminli tasdikli muhasebeciler, yasal denetçiler olarak sadece orta ölçekli özel limited şirketlerini denetleme hakkına sahiptir. Bir bireyin yasal denetçi olabilmesi için gerçekleştirmesi gereken eğitim ve tecrübe süreci Şekil 1.2’de gösterilmektedir (Coenenberg vd., 1999:371).

Şekil 1.2: Alman Yasal Denetçi’nin Kariyer Yolu



Kaynak: Adolf Gerhard Coenenberg, Axel Haller, Kai Uwe Marten (1999); “Accounting Education for Professionals in Germany-Current State and New Challenges,” *Journal of Accounting Education*, Sayı 7, s. 371.

Bireyin yasal denetçi sınavına hak kazanabilmesi için, üniversiteden mezun olduğu alanla ilgili en az 4 yıl uygulamalı deneyim sahibi olması gerekmektedir. Birey, bu dört yıllık tecrübe döneminin en az iki yılını bir Alman yasal denetçisinin (veya Alman yeminli tasdikli muhasebecinin) yanında, bir Alman denetim firması (veya yeminli onaylı bir muhasebe firması) veya bir kooperatif denetim birliği bünyesinde çalışarak geçirmek zorundadır. Bu süre zarfında aday, genel kabul görmüş Alman muhasebe ilkelerine ve Alman ticaret hukukuna uygun olarak üçüncü şahıs şirketlerinde denetim yaptığını belgelerle göstermelidir. Adayların çoğu, bu dört yıllık mesleki uygulama süresi içinde yasal denetçi sınavına hazırlanmaktadır (Coenenberg vd., 1999:372).

1.5.3.1.2.3. Fransa’da Muhasebe Eğitimi

Fransa üniversitelerinde yönetim eğitiminin geç gelişimi de dahil olmak üzere, tarihsel nedenlerden dolayı Fransa’da muhasebe fakültesi yoktur. Bununla birlikte, işletme okullarında ve teknik okullarda muhasebe alanında yüksek lisans düzeyinde isteğe bağlı uzmanlık eğitimi vermekte olan programlar vardır (Burlaud, 1992:364).

Fransa’da üniversitelerden bağımsız olarak kurulmuş olan yaklaşık 25 işletme okulu bulunmaktadır. Bu işletme okulları üniversitelerden tamamen bağımsız olup, öğrencilerini seçme şekilleri de birbirinden farklıdır. Bu işletme okullarına girebilmek için öğrenciler iki yıllık bir hazırlık sürecinden ve bu dönemin sonunda da genel bir sınavdan geçmek zorundadır. Bu sınav konuları; Fransızca, yabancı dil, matematik, ekonomi, tarih ve coğrafya konuları içermekte olup, sınavın zorluk derecesi okulun başarısına bağlıdır (Burlaud, 1992:366).

Muhasebe uzmanları için işletme okullarından mezun olmak hayati bir önem taşımaktadır çünkü birçok avantajı vardır. Örneğin, işletme okulundan mezun olan öğrenciler mesleki sınavdaki birçok alan testinden muaf tutulmaktadır. Ayrıca öğrenimini yarım bırakan öğrenciler için de muhasebecilik yolu açık bırakılmaktadır. Böylece yüksekokuldan ayrılan öğrenciler zorunlu ders kredilerini çeşitli eğitim merkezlerinde tamamlayarak muhasebeci olabilmektedirler. Bu eğitim merkezlerinde aldıkları derslerin sınavlarından başarılı olan öğrencilerin öğrenim koşulunu yerine getirdikleri kabul edilmektedir (Coşgun, 2013:23).

Teorik eğitimi başarıyla tamamlayan öğrencilerin üç yıllık tam gün staj yapma zorunluluğu bulunmaktadır. Aday stajını işletmelerin muhasebe, finans, denetim gibi bölümlerinde yapabilmektedir. Ayrıca aday isterse stajının 2 yılını da Avrupa birliğine bağlı başka bir ülkede yapabilmektedir. Aday her yıl enstitünün organize ettiği sekiz seminere katılmak zorunda olup stajının sonunda meslekle ilgili belirlediği bir konuda tez yazmak zorundadır. Ayrıca aday bu süreç sonunda biri yazılı biri test olmak üzere finansal tablolar ve denetimle ilgili iki sınavı başarıyla geçmek zorundadır (Subaşı, 2006:36-37).

Fransa'da CPA sınavlarına yönelik bazı önemli düzenlemeler 1981 reformundan sonra gerçekleştirilmiştir. Bu reformla muhasebe meslek mensubu olabilmek için staj öncesi en az 4 yıl yoğun eğitim almak gerekmektedir. Diğer bir deyişle birey aşağıda gösterilen beş aşamayı tamamlamak zorundadır (Ding, 2000:8):

- Diplôme Préparatoire d'Etudes: Comptables et Financières (DPECF), Muhasebe ve Finansal Araştırmalarda Hazırlık Diploması, eğitim süresi bir ya da iki yıldır.
- Diploma e Etudes Comptables en Financières (DECF): Muhasebe Finansal Çalışma Diploması iki yıllık bir süreci kapsamaktadır.
- Diplôme Supérieur d'Etudes Comptables et Financières (DESCF): Muhasebe ve Finansal Araştırmalarda Yüksek Diploması bir yıllık bir süreci kapsamaktadır.
- Herhangi bir muhasebe firmasında 3 yıl staj yapmak.
- Diplôme d'Expertise Comptable (DEC): CPA diploması almak.

Genel olarak bakıldığında ise, muhasebe mesleği Fransa'da 1881 yılında kurulmuş olan Socir de Comptabilit de France ile önem kazanmıştır. Bu ilk önemli kuruluşun ardından 1912 yılında The Compagnie des Experts Comptables Paris'te kurulmuştur. 1918 yılında ise kurulan diğer kuruluşlarla birliktelikte bir federasyon kurulmuştur. Fransa'da 1927 yılında hükümetin Uzman Muhasebeci Belgesinin verilmesine yönelik müdahale muhasebe ve denetleme mesleğinin düzenlenmesine yönelik yasal bir düzenleme özelliği taşımaktadır. 1942 yılında Ekonomi ve Finans Bakanlığına bağlı olarak Uzman Muhasebeciler ve Yetkili Muhasebeciler Ulusal Birliği kurulmuş ve bu yasa 1945 yılında yenilenmiştir. Bu yeni yasa ile uzman muhasebeci ve yetkili muhasebeci arasında sınıf farkı oluşturulmuştur. Ancak 1970'li yıllara gelindiğinde yetkili muhasebeci unvanı tamamen kaldırılmıştır. 1994 yılındaki yeni düzenlemelerle birlikte denetçilerin çalışma alanları genişletilmiştir (Subaşı, 2006:13-14).

1.5.3.2. Türkiye'de Muhasebe Eğitimi

Muhasebe bilimi, işletmelerin dili olarak kabul edilmektedir. Bu yüzden sürekli olarak bir değişim ve gelişim içinde olan muhasebe eğitimi büyük bir

önem taşımaktadır. Türkiye’de muhasebe eğitimi; ortaöğretim kurumlarında lise düzeyinde verilmekteyken, yükseköğretim kurumlarında ise, ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde verilmektedir (Öztürk ve Fındık, 2016:243). Eğitim ve öğretim süresince, eğitim kurumlarının amacı her seviyede piyasanın duyduğu nitelikli muhasebe meslek mensubu ihtiyacının karşılanmasıdır. Bu amaç dahilinde eğitim ve öğretim süreçleri şekillendirilmiş ve ders programları buna göre yapılandırılmıştır (Karcıoğlu ve Dızman, 2016:872).

Türkiye’de muhasebe eğitimi örgün ve yaygın muhasebe eğitimi olarak iki başlık altında ifade edilebilmektedir. Örgün eğitim, okul öncesi eğitimden başlayarak ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim seviyelerini içine almaktadır. Yaygın eğitim ise, örgün eğitim dışında kalan eğitim faaliyetlerini içine almaktadır (Orhaner ve Tunç, 2003:208). Halk Eğitim Merkezleri, Mesleki Eğitim Merkezleri ve Mesleki Açık Öğretim Liselerinde yaygın muhasebe eğitimi verilmektedir. Örgün olarak verilen muhasebe eğitimi ise sırasıyla, ortaöğretim kurumlarında, meslek yüksekokullarında, fakültelerde ve enstitülerde verilmektedir (Soylu, 2014:12).

Türkiye’de muhasebe eğitimi veren kurumlar kapsamında eğitim düzeylerine göre muhasebe eğitiminin ağırlığı ve verilme şekli değiştiği gibi bu eğitim kurumlarına giriş koşulları da değişmektedir. Son durumda eğitim kurumlarına giriş koşulları Tablo 1.2’de gösterilmektedir (Öztürk ve Fındık, 2016:244).

Tablo 1.2: Muhasebe Eğitimi Veren Kurumlara Giriş Şartları

Muhasebe Eğitim Düzeyleri	Eğitim Süresi	Muhasebe Eğitimi Veren Kurum	Kuruma Giriş Şartları
Ortaöğretim	4 yıl	Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, Çok Programlı Anadolu Liseleri, Mesleki Eğitim Merkezleri	TEOG Sınavı veya Diploma Notu
Ön Lisans	2 yıl	Meslek Yüksek Okulları	YGS veya Sınavsız Geçiş Sistemi
Lisans	4 yıl	İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri, Uygulamalı Bilimler Yüksek Okulları,	YGS veya/ve LYS
Yüksek Lisans	2 yıl	Sosyal Bilimler Enstitüleri,	ALES Diploma Notu Mülakat Yabancı Dil Puanı
Doktora	4 yıl	Sosyal Bilimler Enstitüleri,	ALES Yabancı Dil Puanı Mülakat
Mesleki Kurslar veya Eğitimler	İsteğe veya Kuruma Bağlı	Ticari Eğitim Kurumları,	Ön koşul Yok

Kaynak: Erkan Öztürk ve Hakkı Fındık (2016); "Türkiye'deki Muhasebe Eğitiminin Uluslararası Muhasebe Standartları ile Uyumlaştırılması Sürecinde Karşılaşılan Adaptasyon Problemlerinin Muhasebe Alt Kültür Değerleri Çerçevesinde Tartışılması," *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, Cilt 9, Sayı 3, s. 244.

Muhasebe meslek mensubu adayları olan öğrencilerin yükseköğretim programlarından mezun seviyesine gelene kadar bir takım yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Yükseköğretim seviyesinde yeterlilik kavramı ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora derecelerinden herhangi birini tamamlayan bir bireyin, hangi bilgi ve becerilere sahip olabileceğini, neleri yapabileceğini ve hangi konularda yetkin olabileceğini ifade etmektedir. Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ) ise, bireyin yükseköğretimde kazandığı ulusal ve uluslararası paydaşlarca tanınan tüm yeterlilikleri, öğrenme kazanımlarını açıklayan ve birbiriyle ilişkilendiren bir sistemdir. Türkiye Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından oluşturulan UYÇ'nde sadece ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerinden mezun olan öğrencilerin sahip olması gereken akademik ağırlıklı

yeterlilikler sınıflandırılmıştır. Bu yeterlilikler çerçevesinde oluşturulan alanlarda muhasebe alanından eğitim alarak mezun olan bireylerin sahip olması gereken yeterlilikler İşletme ve Yönetim Bilimleri temel alanın alt başlığı olan Muhasebe ve Vergilendirme başlığından elde edilebilmektedir (TYYÇ, 2017a).

1.5.3.2.1. Ortaöğretimde Muhasebe Eğitimi.

Türkiye’de örgün eğitimde muhasebe eğitiminin başlangıcı, 1739 sayılı kanunun 29. maddesinde belirtilen, muhasebe meslek mensubu yetiştirebilmek için meslek liseleri ve çok programlı liseler bünyesinde açılan liselere dayanmaktadır (Karcıoğlu ve Dızman, 2016:873).

Türkiye’de ortaöğretim seviyesinde muhasebe eğitiminin verildiği kurumlara örnek olarak Ticaret Meslek Liseleri verilebilmektedir. Bu okullarda amaç iş dünyasına nitelikli ara eleman yetiştirmektir. Ticaret Meslek Liselerinde muhasebe eğitimi teorik eğitim ve pratik eğitim diğer bir deyişle stajyerlik eğitimi olarak verilmektedir. Teorik eğitimde öğrenilen bilgilerin iş dünyasına aktarılması aşamasına stajyerlik eğitimi denilmektedir (Kırlioğlu ve Gökgöz, 2011:132).

Kurumlarda okutulan programlar, bu programlar sonucunda verilen belgeler ve belgeler arasındaki denklik gibi esaslar yasalarla düzenlenmiştir. Özellikle programlar aracılığıyla öğrencilere kazandırılması gereken yetkinlikleri, bu yetkinliklerin otorite tarafından tanınması, güncelleştirilmesi gibi faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için ulusal bir sistem geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda 5544 sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) kanunu 26312 sayılı Resmi Gazete aracılığıyla çıkartılmıştır. Böylece Avrupa Birliği ile Türkiye arasında başlangıç tarihi Ekim 2002 olan Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) anlaşması imzalanmıştır. Bu projenin genel amacı, Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla mesleki eğitim ve öğretim sisteminin, sosyoekonomik ihtiyaçların karşılanması ve yaşam boyu öğrenme amaçlarının gerçekleştirilmesi doğrultusunda güçlendirilmesini sağlamaktır (Karaca ve Çakır, 2014:216).

MEGEP kapsamında ortaöğretimde mesleki eğitim için kitap ya da farklı kaynakların kullanımı yerine modüler sisteme geçilmiştir. MEGEP, modül kitaplar aracılığıyla öğrencilere muhasebe eğitiminin teorik kısmını aktarmayı

hedeflemektedir. Toplamda 4 yıl süren ortaöğretim sonucunda muhasebe eğitiminin uygulama kısmını öğrencilere aktarabilmek için, 4. sınıf öğrencilerine “işletmelerde beceri eğitimi” adı altında uygulama eğitimi verilmektedir. Bu sayede öğrenciler teoride kullandıkları bilgileri pratiğe uygulayarak hem öğrenme faaliyetini gerçekleştirmiş olmakta hem de tecrübe edinmektedir (Karaca ve Çakır, 2014:215).

1.5.3.2.2. Meslek Yüksekokullarında (Ön Lisans) Muhasebe Eğitimi

Gelişme amacı güden ülkelerin hizmet ve sanayi sektöründe karşı karşıya kaldıkları en önemli sorunlardan biri nitelikli ara eleman ihtiyacıdır. Özellikle bazı gelişmiş ülkelerin ekonomik olarak kalkınmasının itici gücünün nitelikli ara elemanlar olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden bazı gelişmiş ülkeler bu sorunun üstesinden gelebilmek için teknik ve mesleki eğitim kurumlarına daha fazla önem vermektedir (Büte, 2010:175).

Türkiye'nin ara eleman ihtiyacını meslek ve teknik yüksekokulları karşılamaktadır. Meslek yüksekokulları birçok alanda eğitim vermekte olup, bu alanlardan biri de muhasebedir (Özdemir, 2010:103). Meslek yüksekokullarının verdiği eğitim, bireylerin ilgili alana dahil olabilmesi için verilmekte olan mesleki bir eğitimidir. Mesleki eğitim ise, bireyin arzuladığı mesleği gerçekleştirebilmesi için bireye ilgili mesleğe dair bilgi, beceri ve bakış açısının kazandırılmasına yönelik olarak verilen eğitimidir (Kandemir vd., 2016:135).

Meslek yüksekokullarında verilmekte olan muhasebe eğitimi, muhasebeyle ilgili farklı kanun ve yönetmeliklerden büyük oranda etkilenmektedir. Türkiye’de 14.08.2002 tarihinde yürürlüğe giren ticaret meslek liselerinden meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş hakkının verilmesiyle birlikte, meslek yüksekokullarında eğitim kalitesi azalmış ve beraberinde birçok sorun ortaya çıkmıştır (Gücenme Gençoğlu ve İşseveroğlu, 2010:30). Bu durum meslek yüksekokullarına sınavı kazanamamış düşük seviyede bilgi birikimine sahip öğrencilerin geçişi olağan bir durum haline gelmiş ve meslek yüksekokullarının kalitesi düşmüştür. Bu durum meslek yüksekokullarının düşük bilgi birikimine sahip öğrencilerin uğrak yeri olarak algılanmasına neden olmuştur (Gücenme Gençoğlu ve İşseveroğlu, 2010:38). Diğer yandan meslek yüksekokullarına kolay geçiş meslek yüksekokullarının sayısının artmasına ve beraberinde öğretim

elemanı ihtiyacının artmasına neden olmuştur. Bu durum tecrübesiz eğitimcilerin istihdam edilmesine ve derslerin teorik çerçeveye sınırlı kalmasına neden olmuştur (Yürekli ve Gönen, 2015:306).

Meslek yüksekokullarında verilen eğitimin kalitesini etkileyen diğer bir unsur ise, işverenler ile muhasebe eğitimi verenler arasındaki diyalog ve iş birliği eksikliğidir (Yürekli ve Gönen, 2015:307). Bu eksiklik eğitimcilerin gerçek iş dünyasının gereklerinin farkında olmayıp, kendilerini geliştirememesi ve bunun neticesinde bilgi ve pratik yeterliliğe sahip olmayan muhasebe öğrencilerini mezun etmelerine neden olabilmektedir. Bu soruna müdahale edebilmek için muhasebe alanında önemli değişiklikler yapılmıştır. 13 Haziran 1989 yılında “Serbest Muhasebecilik, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanunu” adı altında 3568 sayılı meslek yasası Resmi Gazete’ de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Aynı kanun üzerinde 2008 yılında bazı değişiklikler yapılarak “Serbest Muhasebeci” unvanı kaldırılmış, staj süresi uzatılmış ve sınavsız geçiş hakkı kaldırılmıştır. Ayrıca meslek için ilk adımda ilgili fakültelerden mezun olma koşuluyla mesleğin eğitim seviyesi ve kalitesi yükseltilmeye çalışılmıştır (Gücenme Gençoğlu ve İşseveroğlu, 2010:30).

Geleceğin muhasebe meslek mensupları olan ön lisans düzeyindeki öğrencilerin mezun durumuna gelmeden önce sahip olması gereken bir dizi akademik yeterlilikler mevcuttur. Bu yeterlilikler Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi’ne göre düzenlenmiş olup, Tablo 1.3’te gösterilmektedir (TYYÇ, 2017a).

Tablo 1.3: TYYÇ İşletme ve Yönetim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri-Ön Lisans Eğitimi

AKADEMİK AĞIRLIKLIL						
TYYÇ DÜZEYİ	BİLGİ -Kuramsal -Olgusal	BECERİLER -Bilişsel -Uygulamalı	YETKİNLİKLER			
			Sorumluluk Alabilme ve Bağımsız Çalışabilme Yetkinliği	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
ÖN LİSANS	1-Eğitim gördüğü alanda temel düzeyde bilgilere sahiptir.	1-İşletmecilik ve yönetim alanına yönelik sahip olduğu bilgileri karar, uygulama ve davranışlarında kullanabilme becerisine sahiptir. 2-Eğitim gördüğü alana yönelik edindiği bilgileri yorumlama, analiz etme ve değerlendirme yetkinliğine sahiptir.	1-Sorumluluklarının farkındadır. 2-Beklenmedik sorunlar karşısında ekip üyesi olarak sorumluluk alır.	1-Elde ettiği bilgileri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilir. 2-Öğrenme ihtiyacının sürekliliğinin farkındadır. 3-Öğrenme ihtiyaçlarına yönelik programlara katılmak için isteklidir.	1-Eğitim gördüğü alan ile ilgili elde ettiği bilgi, düşünce ve önerilerini ilgili kişilere yazılı ve sözlü olarak aktarır. 2-Meslektaşlarıyla iletişim kurabilecek ve alanındaki bilgileri anlayabilecek kadar yabancı dil bilgisine sahiptir. 3- Çalışma arkadaşlarına yardımcı olur. 4-Eğitim gördüğü alanının gerektirdiği seviyede bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanır (en az Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansı Temel Düzeyinde).	1-Etik değer ve kurallara uygun davranır. 2-İş sağlığı ve güvenliği, sosyal hakların evrenselliği, kalite ve çevre koruma ile kültürel değerler, sosyal adalet konularında yeterli bilince sahiptir. 3-Alanına yönelik her türlü değişime ve yeniliğe açıktır.

Kaynak: TYYÇ (2017b); "TYYÇ İşletme ve Yönetim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri (Akademik Ağırlıklı) 5. Düzey (Ön Lisans Eğitimi)," <http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/?pid=48>, (Erişim Tarihi: 09.06.2017).

Tablo 1.3'te görüldüğü üzere ön lisans öğrencilerinin sahip olması gereken özellikler TYYÇ kapsamında belirlenmektedir. Fakat öğrencilerin gerçekten bu yeterliliklere sahip olup olmadığını ya da bu tabloda gösterilen niteliklerin kazandırılmasını sağlayan bir muhasebe eğitiminin verildiğini söylemek mümkün olmayabilmektedir.

1.5.3.2.3. Lisans Düzeyinde Muhasebe Eğitimi

Küreselleşme, sadece ekonomik değil aynı zamanda kültürel, sosyal ve eğitim alanlarında da uluslararası işbirliklerin artmasına yol açmıştır. Eğitimde kaliteyi artırmak, öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlamak, cinsiyet ve ırk ayrımcılığının önüne geçmek ve eğitim alanını genişletmek amacıyla eğitim alanında uluslararası düzeyde işbirlikleri yapılmıştır. Bu amaçla yapılan anlaşmalardan biri Bologna anlaşmasıdır. Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı oluşturmak için gerçekleştirilmiş olan Bologna anlaşması üniversite düzeyinde verilen tüm derslerde olduğu gibi Muhasebe derslerinin de içeriğini etkilemiştir (Terzi vd., 2013:84).

Bologna süreci 1998 yılında, Sorbonne Üniversitesi'nde Fransa, İtalya, Almanya ve İngiltere Eğitim Bakanları'nın gerçekleştirdiği toplantı sonunda Sorbonne bildiriyle başlamıştır. Bologna sürecinin gerçekleştirilmesindeki temel nedenler aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir (YÖK, 2017):

- Kolay anlaşılma ve birbirleriyle karşılaştırma imkanı veren diploma ve diploma dereceleri oluşturmak (diploma eki uygulamasının geliştirilmesi),
- Yükseköğretimde Lisans ve Lisansüstü olmak üzere iki aşamalı derece sistemini gerçekleştirmek,
- Avrupa Kredi Transfer Sistemini (European Credit Transfer System-AKTS) uygulamak,
- Öğrencilerin ve öğretim üyelerinin yurt dışına hareketliliğini gerçekleştirmek ve yaygınlaştırmak,
- Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri şebekesini kurmak ve yaygınlaştırmak,
- Yükseköğretimde Avrupa boyutunu geliştirmektir.

Bologna anlaşmasıyla birlikte lisans seviyesinde eğitim almakta olan bir öğrencinin mezun olabilmesi için 240 AKTS (bir dönemde 30 AKTS olmak üzere 4 yıl*30 AKTS)'lik ders alması ve bu derslerden başarılı olması zorunlu kılınmıştır. Ayrıca Bologna ile oluşturulmuş ders müfredatının %25'inin seçmeli ders olması zorunluluğu getirilmiştir. 2001 yılında Bologna sürecine dahil olan Türkiye'de de, Bologna sürecine uyum sağlayabilmek için tüm üniversitelerde gerekli esaslara uyulması şartı getirilmiştir (Yıldız ve Ülkü, 2015:894). Yani Bologna süreci sonucunda geliştirilen AKTS ile birlikte eğitimde standartlaştırılmaya gidilmiş, öğrenci ve eğitimcilere bu sürece katılan diğer ülkelerde eğitim görme imkanı verilmiştir. Buradaki temel amaç eğitim faaliyetlerini standartlaştırarak bilimsel ve akademik faaliyetlerin kıyaslanmasını sağlayabilmektir (Asonitou, 2015:18).

Muhasebe eğitiminin temel amacı, muhasebe alanında eğitim görmekte olan bireylerin işletme kararlarına yararlı bilgileri tespit edebilmesi, toplayabilmesi, ölçebilmesi, işleyebilmesi, kaydedebilmesi, doğruluğunu kontrol edebilmesi, raporlayabilmesi ve bu raporların incelenmesinin ardından işletme kararlarında kullanabilmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamaktır (Erol ve Erkan, 2008:298). Fakat bugün muhasebe eğitiminde, öğrencilere uzmanlık eğitimi sağlayacak düzeyde eğitim verilememektedir. Bunun nedeni olarak, derslerin içerikleri, verilme şekli, verildiği ortam, ders verme araçları, pasif öğrenme etkinlikleri, derste anlatılan bilgilerin gerçeğe uygulanamaması ve ortaya çıkan bilgi gereksinimlerinin karşılanamaması gibi unsurlar gösterilebilmektedir (Yıldız ve Durak, 2011:38).

Lisans düzeyindeki öğrencilere teorik bilgilerin yanında uygulama ile ilgili bilgilerin de verilmesi esastır. Bunun temel amacı lisans düzeyindeki bir öğrencinin ileride karşılaşabileceği sorunlara hazırlık niteliğinde olabilecek, yorum ve analiz yetilerinin geliştirilmesi gerekliliğidir (Erol ve Erkan, 2008:299). Çünkü muhasebe mezunlarından teorik prensiplerle desteklenmiş güçlü pratik beceriler sergilemeleri beklenmektedir (Karcıoğlu ve Dızman, 2016:873).

Mesleki olarak, muhasebe fonksiyonunun kalitesinin iyileştirilmesindeki en önemli aşama, üniversitelerdeki muhasebe eğitim kalitesinin artırılması olabilmektedir (Cheng, 2007:581). Diğer bir deyişle muhasebe eğitimi, mesleki

bir eğitimdir. Muhasebe eğitiminden beklenen mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerilerin ders program ve içerikleriyle öğrencilere aktarılmasıdır. Muhasebe mesleğine yönelik bilimsel yeterlilik TÜRMOB ve IFAC gibi kuruluşların yayınladığı ulusal ve uluslararası eğitim standartlarıyla düzenlenmektedir (Yanık, 2013:202).

Lisans düzeyindeki öğrencilerin mezun durumuna gelmeden önce sahip olması gereken yeterlilikler Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler erevesi'ne göre düzenlenmiş olup, Tablo 1.4'te gösterilmektedir (TYYÇ, 2017c).



Tablo 1.4: TYYÇ İşletme ve Yönetim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri-Lisans Eğitimi

AKADEMİK AĞIRLIKLIL						
TYYÇ DÜZEYİ	BİLGİ Kuramsal -Olgusal	BECERİLER -Bilişsel -Uygulamalı	YETKİNLİKLER			
			Sorumluluk Alabilme ve Bağımsız Çalışabilme Yetkinliği	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
LİSANS	1-Eğitim gördüğü alanda temel düzeyde eğitime sahiptir.	1-Eğitim gördüğü alana yönelik edindiği bilgileri ekip arkadaşlarına ve çalışanlara aktarabilir. 2-Uygulama, karar ve davranışlarında eğitim gördüğü alana yönelik elde ettiği bilgi ve becerileri kullanarak verileri analiz edebilme, yorumlayabilme, sorunları belirleyip tanımlayabilme ve sorunun çözümüne yönelik önerilerde bulunabilme becerisine sahiptir.	1-Eğitim gördüğü alana yönelik konularda araştırma ve çalışma faaliyetleri yürütür. 2-Öğrenci ya da program yürütücüsü olarak proje amaçlarına uygun sorumlulukları alır. 3-Amaç ve hedefleri nasıl ve neler olması gerektiğini belirler.	1-Sahip olduğu bilgileri ve edindiği becerileri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirir. 2-Öğrenme ihtiyacının sürekliliğinin farkındadır	1-Eğitim gördüğü alan ile ilgili elde ettiği bilgilerini, düşüncelerini ve önerilerini ilgili kişilere yazılı ve sözlü olarak aktarabilir. 2-İş hayatında meslektaşları ve paydaşlarla etkili iletişim kurar. 3- Eğitim gördüğü alanının gerektirdiği seviyede bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanma becerisine sahiptir (ileri düzeyde Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansı Temel Düzeyinde). 4-Bir yabancı dili en az B1 düzeyinde bilir. Aynı yabancı dildeki eğitim gördüğü alandaki bilgileri algılar ve meslektaşları ile iletişim kurabilir.	1-Etik değer ve kurallara uygun davranır. 2-Çalıştığı kurumun hissedarlarıyla olan ilişkilerini değerlendirir ve etkin bir biçimde bu ilişkileri yürütür. 3-Yeniliklere açıktır ve kolay adapte olabilir. 4-Çalıştığı kuruma karşı eleştirel bakış açısı kullanır. 5- Kültürel değerler, kalite, çevre koruma, sosyal hakların evrenselliği, iş sağlığı ve güvenliği ile sosyal adalet konularında yeterli farkındalığa sahiptir.

Kaynak: TYYÇ (2017c); "TYYÇ İşletme ve Yönetim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri (Akademik Ağırlıklı) 6. Düzey (Lisans Eğitimi)," <http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/?pid=48>, (Erişim Tarihi: 09.06.2017).

Fakat Tablo 1.4'te gösterilmekte olan bu yetkinliklerin lisans düzeyinde eğitim görmüş olan öğrencilerin gerçekten bu yeterliliklere sahip olup olmadıkları bilinmemektedir çünkü bu yeterlilikler için herhangi bir değerlendirme ölçütü bulunmamaktadır.

1.5.3.2.4. Lisansüstü Düzeyde Muhasebe Eğitimi

Lisansüstü eğitim, yüksek lisans ve doktora olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Lisansüstü eğitimde muhasebe derslerinin en yoğun olarak verildiği eğitim programları “işletme” ile “muhasebe ve finansman” anabilim dallarıdır. Lisansüstü eğitim düzeyinde diğer eğitim düzeylerinden farklı olarak daha özgün ve güncel konuları içermekte olan dersler seçilmekte ve verilen bu derslerle öğrencilerin muhasebe alanında uzmanlaşması amaçlanmaktadır. Lisansüstü eğitim seviyesinde verilen dersler ileri düzey konuları kapsamaktadır. Ön lisans ve lisans seviyesinde uygulamalardaki temel bilgilerden ziyade daha yüksek seviyede akademik bilgiler verilmektedir (Kutlu, 2010:236).

Yüksek lisans seviyesindeki eğitimin genel amacı, öğrencilerin lisans düzeyinde aldığı bilgileri geliştirerek alanında uzmanlaşmalarını ve nasıl araştırma yapılacağını öğretmektir. Bu seviyedeki eğitimin özel amacı ise, öğrencileri seçtikleri alanda akademik araştırmalara yöneltmek, bu konuda onlara yol göstermektir (Soylu, 2014:14).

Doktora seviyesindeki muhasebe eğitiminin genel amacı, ilgili alanda zaten detaylı bilgiye sahip öğrencilerin hem uygulama hem de teorik açıdan ileri düzeyde çalışma yapmalarını ve araştırma yapmalarını sağlamaktır. Doktora seviyesindeki muhasebe eğitiminin özel amacı ise, alanyazına, evrensel muhasebe eğitimine katkı sağlayacak yeni bilimsel çalışmalar kazandırmaktır. Fakat gerek muhasebe gerekse diğer doktora programlarında üzerinde durulan asıl konu öğrenciye nasıl ders anlatılacağına öğretmesidir (Soylu, 2014:14).

Yüksek lisans ve doktora düzeyindeki öğrencilerin mezun durumuna gelmeden önce sahip olması gereken yeterlilikler TYYÇ'ye göre düzenlenmiş olup, sırasıyla Tablo 1.5'te (TYYÇ, 2017d) ve Tablo 1.6'da gösterilebilmektedir (TYYÇ, 2017e). Fakat gerek yüksek lisans gerekse doktora seviyesinde eğitim almış olan bireylerin bu yeterliliklere sahip olup olmadıklarına yönelik herhangi

bir ölçme ve değerlendirme yöntemi söz konusu olmadığı için lisansüstü eğitim almakta olan öğrencilerin yeterlilikleri konusunda herhangi bir yorum yapılamamaktadır.



Tablo 1.5: TYYÇ İşletme ve Yönetim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri–Yüksek Lisans Eğitimi

AKADEMİK AĞIRLIKLI						
TYYÇ DÜZEYİ	BİLGİ -Kuramsal -Olgusal	BECERİLER -Bilişsel -Uygulamalı	YETKİNLİKLER			
			Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
YÜKSEK LİSANS	<p>1-Eğitim alınan Lisans düzeyiyle aynı ya da farklı bir alanda sahip olduğu bilgilerini uzmanlık seviyesinde geliştirir.</p> <p>2-Eğitim gördüğü ya da ilişkili olduğu alanlarla iletişimini açıklar.</p>	<p>1-Eğitim gördüğü alana yönelik sahip olduğu bilgileri çalışma arkadaşlarına ve çalışanlarına iletebilir.</p> <p>2-Eğitim gördüğü alana yönelik bilgileri sistematik ve analitik olarak yorumlama, analiz etme ve değerlendirme becerilerine sahiptir.</p> <p>3-Uygulama, davranış ve kararlarında eğitim gördüğü alana yönelik edindiği bilgileri kullanarak, elde ettiği verileri analiz edebilir, yorumlayabilir, sorunları tespit edip tanımlayabilir ve sorunun çözümüne yönelik önerilerde bulunabilir.</p>	<p>1-Eğitim gördüğü alana yönelik uzmanlık gerektiren konularda bir araştırmayı bireysel olarak gerçekleştirir.</p> <p>2-Proje yöneticisi ya da öğrencisi olduğu projenin hedeflerine uygun sorumluluklar alır.</p> <p>3-Vizyon ve hedefleri örgüt için belirler.</p>	<p>1.Elde ettiği beceri ve bilgileri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirir.</p>	<p>1-Eğitim gördüğü alanla ilgili bilgilerini, önerilerini ve düşüncelerini ilgililenlere yazılı ve sözlü bir şekilde aktarır.</p> <p>2-Eğitim gördüğü alandaki araştırmacılarla iletişim kurar.</p> <p>3-B2 Avrupa Dil Portföyü Genel Düzeyinde B2 olarak ifade edilen seviyede en az bir yabancı dili kullanarak sözlü ve yazılı iletişim kurabilir.</p> <p>4-Araştırma alanlarına yönelik veri giriş ve analizlerini gerçekleştirebilecek seviyede bilişim ve iletişim teknolojilerini, bilgisayar yazılımı ileri seviyede kullanır.</p>	<p>1-Etik değer ve kurallara uyar.</p> <p>2-Kurumun hissedarlarıyla ilişkilerini analiz edebilir ve bu ilişkiyi etkin bir şekilde yürütür.</p> <p>3-Eğitim gördüğü alana yönelik yapılacak araştırmalarda özgünlük ve katkı sağlar.</p> <p>4-Sosyal adalet, kültürel değerler, kalite, sosyal hakların evrenselliği, sosyal adalet ile çevre koruma, iş güvenliği ve sağlığı konularında yeterli farkındalığa sahiptir.</p>

Kaynak: TYYÇ (2017d); “TYYÇ İşletme ve Yönetim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri (Akademik Ağırlıklı) 7. Düzey (Yüksek Lisans Eğitimi),” <http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/?pid=48>, (Erişim Tarihi: 09.06.2017).

Tablo 1.6: TYYÇ İşletme ve Yönetim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri–Doktora Eğitimi

AKADEMİK AĞIRLIKLI						
TYYÇ DÜZEYİ	BİLGİ -Kuramsal -Olgusal	BECERİLER -Bilişsel -Uygulamalı	YETKİNLİKLER			
			Sorumluluk Alabilme Yetkinliği ve Bağımsız Çalışabilme	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
DOKTORA	<p>1-Yüksek lisans eğitimiyle aynı ya da farklı alanlardaki ileri ve güncel bilgileri özgün bir araştırma veya düşünce ile uzmanlık seviyesinde geliştirir, alanına ve alanyazına yenilik getirecek nitelikte özgün çalışmalar elde eder..</p> <p>2-Eğitim gördüğü alanla ilgili bilimler arası ilişkilerin farkında olup; yeni ve karmaşık fikirleri anlama, analiz etme ve değerlendirme süreçlerinde gerekli olan uzmanlık bilgilerini kullanarak özgün sonuçlara ulaşır.</p>	<p>1-Uygulama yama ve karar verme aşamalarında eğitim gördükleri alana yönelik elde ettiği bilgileri kullanmak suretiyle verileri analiz edebilir, yorumlayabilir, sorunları tanımlayabilir ve çözüm önerilerinde bulunabilir.</p> <p>2-Eğitim gördüğü alana yönelik bilgileri ekip arkadaşlarına ve çalışanlarına sorunsuz bir şekilde aktarabilir.</p>	<p>1-Eğitim gördüğü alana yönelik uzmanlık gerektiren konularda bir araştırmayı bireysel olarak gerçekleştirir.</p> <p>2-Proje hedeflerine uygun olarak proje yürütücüsü ya da öğrencisi olarak rol alır.</p> <p>3-Vizyon, amaç ve hedefleri kurum için belirler.</p>	<p>1-Elde ettiği bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla yorumlayarak değerlendirir.</p>	<p>1-Eğitim gördüğü alan ile ilgili elde ettiği bilgi, fikir ve önerilerini ilgililenlere yazılı veya sözlü olarak aktarır.</p> <p>2-Eğitim gördüğü alana yönelik araştırma yapanlarla iletişim içindedir.</p> <p>3- Avrupa Dil Portföyü Genel Düzeyinde C1 olarak ifade edilen düzeyde en az bir yabancı dili sözlü ve yazılı iletişim kurabilecek kadar etkin kullanır.</p> <p>4-Araştırma alanlarına yönelik analiz yapabilecek seviyede bilgisayar yazılımı, iletişim ve bilişim teknolojilerini kullanır.</p>	<p>1-Eğitim gördüğü alana yönelik yapılacak araştırmalara özgünlük katar ve katkı sağlar.</p> <p>2- Çalıştığı kurum için strateji geliştirir ve buna yönelik stratejik planlar yapar.</p> <p>3-Çalıştığı kurum, yürüttüğü iş ve toplumsal etik değerlere uygunsuz davranışlardan kaçınır.</p> <p>4-Kültürel değerler, sosyal adalet, kalite ile çevresel koruma, sosyal hakların evrenselliği iş sağlığı ve güvenliği konularında farkındalığa sahiptir.</p> <p>5-Sürekli yenilik arayışındadır.</p>

Kaynak: TYYÇ (2017e); “TYYÇ İşletme ve Yönetim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri (Akademik Ağırlıklı) 8. Düzey (Doktora Eğitimi),” <http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/?pid=48>, (Erişim Tarihi: 09.06.2017).

1.6. Türkiye’de Muhasebe Meslek Mensubu Olmak İçin Gerekli Şartlar

Muhasebe, işletmelerin mali kayıtlarından elde edilen veriler aracılığıyla tam, doğru ve sağlıklı bilgiler sunmaktadır. Ayrıca doğru ve etkin karar alabilmek için geleceğe yönelik planların hazırlanması aşamasında yol gösterici bir rol oynamaktadır. Diğer yandan muhasebenin geçmişe ve geleceğe yönelik doğru bilgiler sağlayabilmesinin ilk şartı, iyi eğitim almış, mesleğinin sorumluluğunu bilen ve mesleğinin gerektirdiği becerilere sahip bir muhasebe meslek mensubunun varlığıdır (Ertuğrul ve Özdemir, 2014:205). İyi bir muhasebe meslek mensubu olmanın ilk şartı ise, bireyin sürekli bir değişim ve gelişim içinde olan ekonomik ve sosyal koşullara ayak uydurabilmesidir ki bu sadece etkin bir muhasebe eğitimiyle mümkün olabilmektedir. Dolayısıyla muhasebe eğitiminin kalitesi, muhasebe meslek mensuplarının kalitesini önemli derecede etkilemektedir (Çelik ve Serinkan, 2011:291).

2008 yılına kadar muhasebe programı mezunlarının kariyer seçeneklerinden biri de “Serbest Muhasebeci” olabilmektir. Bu tarihe kadar ön lisans eğitiminden, ticaret liselerinden ve maliye meslek liselerinden mezun olan bireyler, staj şartını yerine getirdikleri takdirde, herhangi bir sınava gerek duyulmaksızın sadece serbest muhasebeci unvanı ile çalışabilmekteydiler. Staj süresi ön lisans eğitiminden mezun olan bireyler için 4 yıl, ticaret liselerinden ve maliye meslek liselerinden mezun bireyler için 6 yıl olarak belirlenmişti (Yıldız, 2017:171). 3568 Sayılı Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanunu’nda 26.07.2008 tarihinde yapılan değişiklikle “Serbest Muhasebeci” unvanının kaldırılmasıyla birlikte muhasebe programı mezunlarının bu seçeneği kaldırılmıştır. Yine aynı tarihten itibaren muhasebe programı ön lisans mezunlarına verilen diplomalarda “meslek elemanı” unvanı kaldırılmış ve diplomalarda “yükseköğretim mezunu” ibaresi yer almıştır (Yıldız, 2017:172).

1989 yılında 3568 sayılı Serbest Muhasebecilik, Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanunu muhasebe elemanlarını, SM, SMMM ve YMM olmak üzere üç unvana ayırırken 2008 yılında yürürlüğe giren 26948 sayılı kanun muhasebe elemanlarını SMMM ve YMM olmak üzere iki unvana ayırmaktadır (Demirci vd., 2015:265).

Türkiye’de muhasebe meslek mensubu olabilmek için genel ve özel olmak üzere bir takım şartlar mevcuttur. Muhasebe meslek mensubu için belirlenmiş olan genel şartlar 3568 sayılı kanunun 4. maddesinde aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (TÜRMOB, 2017:2):

- T.C. vatandaşı olmak,
- Bireyin sahip olduğu medeni hakları kullanabilme yeteneğine sahip olmak,
- Bireyin kamu haklarından mahrum bulunmaması,
- 10.7.2008 tarihinde yapılan değişiklik sonucunda Türk Ceza Kanunu (TCK)’nun 53’üncü maddesinde ifade edilen süreler geçmiş dahi olsa, kasıtlı olarak gerçekleştirilen bir suç nedeniyle bir yıl veya daha fazla süre boyunca hapis cezasına ya da affa uğramış dahi olsa devletin güvenliğini tehdit eden suçlar, Anayasal düzene ve bu düzenin işleyişine aykırı suçlar, sahtecilik, zimmet, güveni kötüye kullanma, irtikâp, rüşvet, ihaleye fesat karıştırma, hileli iflas, hırsızlık, dolandırıcılık, edimin ifasına fesat karıştırma, yasal olmayan suç niteliğindeki faaliyetlerinden elde edilen mal varlığı değerlerini aklama veya kaçakçılık suçlarından dolayı ceza almamış olmak,
- Disiplin ya da Ceza soruşturması nedeniyle memurluk görevinden çıkarılmış olmamak,
- İcra edilen mesleğin şeref ve haysiyetine uygun olmayan durumlarda bulunmamaktır.

Muhasebe meslek mensubu olabilmek için belirlenmiş olan özel şartlar 3568 sayılı yasanın 5. maddesinde aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (TÜRMOB, 2017:3-4):

- Hukuk, Maliye, İşletme, İktisat, Muhasebe, Kamu Yönetimi, Bankacılık ve Siyasal Bilimler alanlarında eğitim veren fakülte, yüksekokul veya denkliği olan Yükseköğretim Kurumlarından en az lisans seviyesinde öğrenim görmüş olmak veya diğer öğretim kurumlarında lisans seviyesinde öğrenim görmüş olmakla beraber bu fıkra da belirtilen bilim dallarında lisansüstü eğitim seviyesinde öğrenim görmüş olmak,
- Alanla ilgili kurumlarda üç yıllık staj süresini bitirmiş olmak,

- SMMM sınavını kazanmak (vergi inceleme yetkisini alıp mesleki yeterlilik sınavında başarılı olan adaylardan YMM sınavını vermiş SMMM sınavını kazanmış olma şartı aranmaz),
- SMMM ruhsatına sahip olmaktır.

Muhasebe meslek mensubu olabilmek için belirlenmiş özel şartlardan biri olan ilgili alanlarda en az üç yıl staj yapma şartını sağlayabilmek için ilk aşamada ildeki ilgili meslek odasına gidip staj dosyası açtırılmalıdır. Dosya açtırıldıktan sonra, üç yıllık süre içerisinde TESMER'in yapmış olduğu sınavlarda başarılı olunmalıdır aksi takdirde dosya kapanır ve bu dosya tekrar açılmalıdır. Staja başlama giriş sınavı, Genel Kültür ve Genel Yetenek, Maliyet Muhasebesi, Mali Tablolar Analizi, Finansal Muhasebe, Denetim, Ekonomi ve Maliye, Muhasebe Standartları, Meslek Hukuku, Ticaret Hukuku, Vergi Hukuku, Borçlar Hukuku, İş ve Sosyal Güvenlik Hukuku derslerini kapsamaktadır. Staja başlama sınavını başarıyla geçen muhasebe meslek mensubu adayları ayrıca TESMER tarafından verilmekte olan eğitim programını da başarıyla tamamlamak zorundadır. Üç yıllık staj süresini dolduran muhasebe meslek mensubu adayları yine TESMER tarafından yapılan Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik Yeterlilik sınavından da iki yıllık süre içinde başarılı olmalıdır (Demirci vd., 2015:266).

1.7. Muhasebe Eğitimi Etkileyen/Yönlendiren Uluslararası Kuruluşlar

Muhasebe alanındaki yaşanan hızlı değişiklikler, muhasebe eğitime küresel bir yaklaşımı gerektirmektedir (Abbasi, 2013:1). Muhasebe eğitimi küreselleşme sürecinin bir sonucu olarak uluslararası bir nitelik taşımaktadır (Rezaee, 1997:113). Gerek Avrupa Birliği gerekse diğer uluslararası kuruluşlar muhasebe eğitiminin uluslararası düzeyde yapılabilmesi için, ülkelerin benzer ders içeriklerine ve meslek mensuplarının profesyonel özelliklere sahip olmasını gerekli kılmaktadır (Orhan ve Tazegül, 2012:50). Bu aşamada muhasebe eğitiminin uluslararası düzeyde yapılmasını sağlayan bazı kuruluşlar vardır. Muhasebe eğitiminin standartlaştırılmasına ve gelişmesine katkı sağlayan bu kuruluşlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

- Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu (International Federation of Accountants-IFAC)

- Muhasebe Eğitimi Değişim Komisyonu (Accounting Education Change Commission-AECC)
- Uluslararası Muhasebe Eğitimi ve Araştırma Derneği (International Association for Accounting Education and Research-IAAER)
- Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartları Kurulu (The International Accounting Education Standards Board-IAESB)
- Birleşmiş Milletler Ticaret ve Kalkınma Konferansı (United Nations Conference on Trade and Development-UNCTAD)
- Amerikan Muhasebe Birliği (American Accounting Association-AAA)
- Amerikan Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler Enstitüsü (American Institute of CPAs-AICPA)
- Avrupa Muhasebeciler Federasyonu (The European Accounting Association-EAA)
- İşletme Fakültelerini Geliştirme Birliği (Association to Advance Collegiate Schools of Business-AACSB)

1.7.1. Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu

IFAC, 1977 yılında kurulmuş uluslararası bir üst kuruluş olup, dünya genelinde 130 ülke ve yargı bölgesindeki, 175'in üzerinde üye ve kurucu ile 3 milyon muhasebeciyi temsil eden bir kuruluştur (IFAC, 2017). Almanya'nın Münih şehrinde yapılan II. Uluslararası Muhasebeciler Kongresi'nde kuruluşuna karar verilmiştir. Sırasıyla önce Türkiye Muhasebe Uzmanları Derneği (TMUD) IFAC'a kurucu üye olarak katılmıştır. Daha sonra 1995 yılında TÜRMOB, IFAC üyesi olmuştur. IFAC eğitim komitesi, eğitim standartları geliştirmekte olup, eğitim konusundaki sorunlar ile uğraşmaktadır (Güvemli, 2001b:594).

IFAC, konsey tarafından yönetilmektedir. IFAC konseyi, IFAC Yönetim Kurulu ve her bir üyenin önceden seçimle belirlediği bir temsilcinin katılımıyla gerçekleşmektedir (Karapınar, 2006:142). IFAC'ın varoluş nedeni muhasebe mesleğinin, uyumlaştırılmış standartlarla ilerlemesini ve kamu yararına öncelik tanıyan, yüksek kalitede hizmet sunulmasını sağlamaktır. IFAC eğitim standartlarının amacı; sadece üniversitelerde eğitimi iyileştirmekle kalmayıp bireylerin bağımsız olarak, kariyerleri süresince topluma ve mesleklerine katma

değer katacak, deneyimli ve güncel bilgilerle donatılmış meslek mensupları yetiştirilmesini sağlamaktır (Özbirecikli, 2007:74).

IFAC tarafından Uluslararası Muhasebe Standartları (International Accounting Standards-IAS) işletmelerin, küreselleşme sonucunda artan uluslararası faaliyetlerini devam ettirebilmek için ortak bir muhasebe dilinin oluşturulması amacıyla düzenlenmiştir. Bu standartlar evrensel olan muhasebe uygulamalarının daha bilimsel ve anlaşılabilir bir şekilde yapılmasını hedeflemektedir. IFAC tarafından oluşturulan bu standartlar, IFAC üyelerinden olan Türkiye’de Türkçe’ye çevrilerek uluslararası standartlar ile uyumlu Türkiye Muhasebe Standartları (TMS) oluşturulmuştur (Demir, 2012:111).

1.7.2. Muhasebe Eğitimi Değişim Komisyonu

AAA tarafından kurulmuş olan AECC, muhasebe eğitime yönelik iyileştirme önerilerini Benford Komite Raporu’ndan gelen önerilere dayandırmaktadır. AECC’nin yayınlamış olduğu bu raporla, eğitimcilerin değişmesi gerektiğini vurgulamıştır. AECC, öğrencileri sadece mesleğe giriş sınavlarına hazırlanmak için değil, profesyonel muhasebe meslek mensubu haline getirebilmek için 8 beceri ve ilgi alanı geliştirmiştir (Lee ve Foster, 2003:36).

AECC, muhasebe eğitiminde değişime engel olan konulara karşı teşvikler sağlamaktadır. Bu konular aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir (Sundem, 1992:313-314):

- Fakültelerin performans değerlendirme ve ödüllendirme sistemleri: Müfredat ve ders programlarındaki geliştirme faaliyetleri, çoğu kolej ve üniversitelerde nispeten daha az ödüllendirilmektedir.
- Üniversitenin muhasebe desteği: Çoğu kolej ve üniversiteler muhasebe programlarında, eğitim hizmetlerini sağlamak için ihtiyaç duyulan harcamalardan daha fazla gelir elde etmiştir.
- Öğretim materyalleri: Muhasebe eğitimi vermekte olan çoğu fakültede mevcut ders materyalleri değişinceye kadar öğretim yöntemlerinin değişmesi mümkün olmayabilmektedir.
- Profesyonel sınavlar: Profesyonel sınavların hedefleriyle eğitim hedefleri çatışabilmektedir.

- Akreditasyon: İşletme ve Muhasebe Programlarının Akreditasyonu, AACSB tarafından gerçekleştirilmekte olup, AB’nde muhasebe eğitimi ve kalitesini büyük oranda etkileyebilmektedir. AECC, yeni standartların geliştirilmesinde aktif olarak yer almaktadır.

AECC, 1990 yılında “Muhasebeciler İçin Değişimin Hedefleri” adlı bir rapor yayınlamıştır. Bu rapor, mesleğe giriş aşamasında öğrencilerin alanında uzman bir muhasebe meslek mensubunun bilgi ve tecrübesine sahip olmasının istenmemesi konusuna odaklanmıştır. Dolayısıyla muhasebe programlarında öğrencilerin muhasebe meslek mensubu olmaya hazırlanması gerektiği, alanında uzman bir muhasebe meslek mensubu olunabilmesi için mesleğe giriş eğitimi aşamasında yaşam boyu öğrenme anlayışının oluşturulması ve geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Yaşar, 2015:4).

1.7.3. Uluslararası Muhasebe Eğitimi ve Araştırma Derneği

IAAER’in araştırma konuları daha çok iki amaç etrafında toplanmaktadır. Bu amaçlardan birincisi, muhasebe eğitimi ve çalışmalarını dünya çapında mükemmelleştirmektir. İkinci amacı ise, kalite düzeyi yüksek, dünyaca kabul görmüş, muhasebe uygulama standartlarının korunması ve geliştirilmesi konusunda muhasebe eğitimcilerinin akademik düzeydeki katkılarını azami oranda sağlamaktır (Pekdemir ve Süer, 2005:62). IAAER’in amaçlarını gerçekleştirebilmek için yürüttüğü bir takım faaliyetler mevcuttur. Bu faaliyetler aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir (MUFAD, 2017):

- Muhasebe standartlarının geliştirilmesi aşamasında Uluslararası Muhasebe Standartları Komitesi (International Accounting Standards Board-IASB) ile işbirliği içinde bulunarak standartların kabul edilmesi sürecinde akademik araştırmaların katkılarını ortaya koymak,
- Uluslararası eğitim yönergelerinin ve standartlarının geliştirilmesine katkıda bulunabilmek için IFAC’ın Eğitim Komitesi’nde bir gözlemci bulundurmak,
- Yayın organları ve araçları aracılığıyla üyeleri arasında haberleşme sağlamak,
- Bünyesinde bulunan Journal of Accounting Education (Muhasebe Eğitimi Dergisi), Journal of International Financial Management and Accounting

(Uluslararası Muhasebe ve Finansal Yönetim Dergisi)'ni yayınlarak etkinliğini sağlamak,

- Ulusal nitelikli akademik çalışmalar yapan muhasebe örgütleri ile iş birliği yaparak muhasebe eğitimi ve araştırmaları konusunda ulusal konferans ve kongrelerin düzenlenmesine yardımcı olmak,
- Dört yıl içinde bir kez Dünya Muhasebe Eğitimcileri Kongresi ile iki yıl içinde bir kez yapılmak üzere Uluslararası Muhasebe Araştırma Konferansı'nı düzenlemek,
- Muhasebe eğitimcileri ile meslek örgütleri arasında muhasebe eğitime yönelik sorunların tartışılmasını sağlamak amacıyla konferanslar düzenlemek,
- Hem tüzel hem de gerçek kişilerin birliğe üyelik durumlarını kontrol etmek.

1.7.4. Amerikan Yeminli Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler Enstitüsü

AICPA, mesleğin Profesyonel Davranış Kurallarını (Professional Code of Conduct-CPC) kontrol eden ABD'deki önde gelen ulusal mesleki muhasebe birliğidir. Bunu yaparken AICPA, üyelerini izlemekte ve CPC bünyesinde yer alan davranış ihlallerini gerçekleştiren kişilere cezai yaptırım uygulamaktadır. Ayrıca AICPA, muhasebe mesleğinin kamu ihtiyacını (örneğin; mali kayıt tutma ve güvence) karşılamak için var olduğunu savunmakta ve mesleğin kendi özel menfaatlerini (örneğin; itibar ve servet yaratma) koruma amacı gütmektedir (Jenkins vd., 2016:2).

Enron'un çöküşünün ardından, ABD muhasebe mesleği, kamu yararına olduğu konusunda değil, ticarete gereğinden fazla odaklanmasından dolayı eleştirilmiştir. Buna karşılık, ABD Kongresi, 2002'nin SOX Yasası'nı yürürlüğe koyarak ABD kamu şirketlerinin denetimlerini yürüten bazı muhasebe meslek mensuplarını denetlemek için Kamu Şirketi Muhasebe Gözetim Kurulu (Public Company Accounting Oversight Board-PCAOB) oluşturmuştur (Jenkins vd., 2016:3).

AICPA, bugünün ve yarının profesyonel muhasebecilerinin yetkinlik ya da gelişim modellerinden birini temsil etmektedir. Buradaki yetkinlik, kısaca, istenen bir amaca veya hedefe ulaşmak için bazı faaliyet ve işlevleri yerine getirmek için yeterli bir kapasite olarak tanımlanabilmektedir (Abbasi, 2013:3). AICPA, 20.

yüzyılının son on yılında “Vizyon Projesi 2011 ve Ötesi” adında bir çalışma için 3300’den fazla Muhasebe Meslek Mensubuyla çalışmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre, AICPA kurulu, “en iyi beş hizmet ve yetkinlikleri” geliştirmiştir. Buradaki temel yetkinlikler, iletişim ve liderlik becerilerinden oluşmaktadır. Bu beceriler; stratejik ve eleştirel düşünme becerileri, müşteriye ve pazara odaklanma, elde edilen bilginin analizi, teknolojik araç gereçlerde ustalaşmadır. AICPA, daha sonrasında temel yetkinlikleri “CPA sınavında test edilen beceriler” olarak değiştirmiştir. Bu beceriler ise, “analiz”, “iletişim”, “karar alma”, “anlama” ve “araştırma” şeklinde şekillendirilmiştir (Abbasi, 2013:4).

Mevcut muhasebe eğitimindeki problemlerle başa çıkmak için AICPA, Temel Yetkinlik Çerçevesinde, gelecek başarısı için hayati önem taşıyan üç temel yetkinlik alanı belirlemiştir. Bu alanlara “genel iş”, “kişisel” ve “işlevsel yeterlilikler” dahildir. Tüm bu yetkinliklerin ortak noktası, çeşitli ve karmaşık bir iş ortamının gereklerine odaklanmasıdır. Bu beceriler, muhasebe meslek mensuplarının daha iyi kararlar alabilmeleri için yaptıkları işe daha fazla değer katmalarını sağlamak amacıyla daha yüksek düzeyde eleştirel düşünme, iletişim ve kişiler arası becerilerin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Ayrıca bu becerilerin, hızla değişen ve çok yönlü sosyokültürel, ekonomik ve küresel iş ortamında daha fazla bilgi ve anlayışa sahip olması ve ihtiyaçlara yanıt vermesi gerekli görülmektedir (Hocking ve Hocking, 2009:6).

AICPA, ayrıca bilgi teknolojilerindeki sürekli değişimin muhasebe uygulamalarını ne yönde etkilediğine dair her yıl araştırma yapmaktadır. 1990 yılından bu yana aktif olan bu araştırma gelecek yılın en önemli görülen 10 teknolojisini tespit etmektedir. 2014 yılındaki araştırma sonucunda “Top 10 Technologies” listesi aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir (Daştan ve Belikli, 2016:175):

1. Bilgi teknolojileri ortamının güvenliğinin sağlanması,
2. Verilerin yönetiminin ve korunmasının sağlanması,
3. Bilgi teknolojilerinin risklerini yönetmek ve uyum sağlamak,
4. Gizliliği sağlamak,
5. Analitik kararların desteklenme ve etkinleştirme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi,

6. Sistem işlemlerinin yönetilmesi,
7. Bilgisayar ortamlarında gerçekleştirilen gaspların/dolandırıcılıkların önlenmesi,
8. Bilgi teknolojileri için kullanılan yatırım ve harcamalarının yönetilmesi faaliyetinin gerçekleştirilmesi,
9. Gelişmekte olan bilgi teknolojilerinden yararlanma,
10. Hizmet sağlayıcıların yönetilmesi şeklindedir.

“Top 10 Technologies”in temel hedefi gelişen teknolojileri yakından takip ederek, konuya analitik bir düşünceyle sistematik bir bakış açısı geliştirmektir. Bu uygulamalarla karşılaşacak olan muhasebe meslek mensuplarının gerekli her türlü donanımına sahip olabilmeleri için muhasebe eğitiminin kalitesinin en yüksek seviyeye getirilmesi gerekmektedir (Daştan ve Belikli, 2016:175).

1.7.5. Avrupa Muhasebeciler Federasyonu

EAA, 1 Ocak 1987’de Avrupa’da muhasebe mesleğine mensup bireylerin temsil edilmesi amacıyla kurulan uluslararası bir kuruluştur. EAA’nın üyeleri, toplam 33 ülkede bulunan 45 muhasebe meslek kuruluşundan oluşmaktadır. Federasyon, Avrupa’da 28 AB üyesi ülkede etkisini sürdürmekte ve 700 binden fazla meslek mensubunu temsil etmektedir. 700 binden fazla muhasebe meslek mensubunun yüzde 45’i serbest çalışmakta olup, yüzde 55’i ise, devlet, ticaret, sanayi ve eğitim gibi çeşitli sektörlerde ve farklı kademelerde çalışmaktadırlar (TÜRMOB, 2013:2).

EAA’nın misyonu, muhasebe eğitimcileri ve araştırmacılarını bir araya getirerek, Avrupa’da muhasebe alanında yapılan çalışmaların yaygınlaştırılmasını sağlamaktır. EAA aynı zamanda muhasebe mensuplarını bir çatı altında toplayıp, araştırma ve öğretim becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Cameran ve Campa, 2016:296).

1.7.6. Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartları Kurulu

IAESB, IFAC üye kuruluşlara, üniversitelere, akademisyenlere, iş sağlayanlara, denetleyici ve düzenleyicilere, kamu yetkililerine, muhasebe meslek mensup ve adaylarına ve muhasebe mesleğinin eğitimine dair diğer ilgililerin

kullanımına sunulmuş olan eğitim standartlarını, rehberlerini, bilgi raporlarını geliştirip yayınlayan uluslararası bir kuruluştur (IAESB, 2015:1).

IAESB, 9 üyesi herhangi bir kuruma bağlı olmayan uygulayıcılardan ve en az 3'ü uygulayıcı olmayan kamu üyelerinden olmak üzere toplam 18 üyeden oluşmaktadır. IAESB profesyonel muhasebe meslek mensupları yetiştirmek için çok yönlü, tutarlı yüksek düzeyde kalite standartları geliştirmektedir. Bu faaliyetlerle IAESB, küresel ortamda finansal raporlama ve denetim standartları ile bir bütün olarak güçlü bir muhasebe meslek yapısı oluşturup geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bunun sonucu olarak eğitim program ve müfredatları bu standartlara uygun olduğu sürece profesyonel muhasebe meslek mensuplarının yetiştirileceği düşünülmektedir (Needles, 2008:76).

IAESB'nin çalışmaları IFAC tarafından her yönden kaynak tahsis edilerek desteklenmektedir. AIESB, “öğrenme ve geliştirme” yoluyla alanında uzman muhasebe meslek mensuplarının küresel hareketliliğini kolaylaştırmayı ilk ve devam eden “mesleki gelişim ile değerlendirmeyi” amaçlayan bir çerçeve ve 8 adet eğitim standardı yayınlamıştır (IAESB, 2015:1-2).

IAESB, IFAC'ın bir alt komitesi olup, kendi içinde bağımsız bir kuruluştur. IAESB'nin amacı muhasebe eğitimi konusundaki araştırmaları yönetmektir. Ayrıca, muhasebe meslek mensuplarının mesleki bilgi, gerekli yeteneklerin kazandırılması, değerler ve etik gibi konularda önemli roller üstlenmektedir (TÜRMOB, 2015:3). Bu yüzden muhasebe eğitimi için önde gelen ve en güvenilir kaynağın IAESB'nin yayınladığı standartların olduğu söylenebilmektedir (Zeytinoglu ve Özkan, 2013:63).

Uluslararası Eğitim Standartları, profesyonel muhasebeciler için ruhsat sahibi muhasebe meslek mensuplarının öğrenme gereksinimleri için, eğitim, staj ve öğretimi de kapsayan ölçütler oluşturarak muhasebe mesleğini daha ileriye götürmeyi amaçlamaktadır. IFAC bünyesindeki Uluslararası Muhasebe Eğitim Standartları Kurulu tarafından 8 adet Muhasebe Eğitim Standardı yayınlanmıştır (IAESB, 2015:2). Uluslararası Eğitim Standartları (IES) aşağıdaki gibidir (TÜRMOB, 2015:7-8):

IES 1: Muhasebe Mesleği Eğitim Programına Giriş Standartları: Muhasebe mesleği eğitim programlarına giriş için eğitim şartları düzenlediği ve duyurulduğu zaman kullanılacak ilkeleri tanımlamaktadır ve yürürlüğe giriş tarihi 1 Temmuz 2014'tür.

IES 2: İlk Mesleki Gelişim-Teknik Yeterlilik; aday muhasebe meslek mensuplarının İlk Mesleki Gelişim'in sonunda göstermesi gereken teknik yeterlilik için öğrenme sonuçlarını tanımlamaktadır ve IES 2'nin yürürlüğe giriş tarihi 1 Temmuz 2015'tir.

IES 3: İlk Mesleki Gelişim-Mesleki Beceriler: Aday muhasebe meslek mensuplarının İlk Mesleki Gelişimin sonucunda göstermesi gereken mesleki beceriler için öğrenme sonuçlarını tanımlamaktadır ve yürürlüğe 1 Temmuz 2015'tir.

IES 4: İlk Mesleki Gelişim-Mesleki Değerler, Etik ve Tutumlar: Aday muhasebe meslek mensuplarının İlk Mesleki Gelişimin sonunda göstermesi gereken mesleki değerler, etik ve tutumlar için öğrenme sonuçlarını tanımlamakta olup, IES 4'ün yürürlüğe giriş tarihi 1 Temmuz 2015'tir.

IES 5: İlk Mesleki Gelişim-Staj: İlk Mesleki Gelişimin sonuna kadar aday muhasebe meslek mensubuna gerekli görülen stajı tanımlamaktadır ve yürürlüğe 1 Temmuz 2015'te girmiştir.

IES 6: İlk Mesleki Gelişim: Aday muhasebe meslek mensubunun İlk Mesleki Gelişiminin sonuna kadar kazanması gereken mesleki yeterliliğin değerlendirilmesine yönelik şartları kapsayıp, 1 Temmuz 2015'te yürürlüğe girmiştir.

IES 7: Sürekli Mesleki Gelişim: Müşterilere, işverenlere ve diğer ilgililere yüksek düzeyde kaliteli hizmet sağlayabilmek için ve mesleğe yönelik kamu güvenini sağlayabilmek adına gerekli olan mesleki yeterliliği geliştirmek ve korumak için muhasebe meslek mensup ve adaylarından istenen sürekli mesleki gelişimi ifade etmektedir.

IES 8: Finansal Tabloların Denetimlerinden Sorumlu Sözleşme Sorumlu Ortağı İçin Mesleki Yeterlilik: Muhasebe meslek mensup ve adaylarının mali

tabloların denetimlerinden sorumlu Sözleşme Sorumlu Ortağı görevini yerine getirirken geliştirmeleri ve devam ettirmeleri gereken mesleki yeterliliği tanımlamaktadır.

IAESB'nin bağımsızlığı;

- Kamu Yararı Gözetim Kurulu tarafından belirlenmiş olan standart yapımına yönelik, kamusal tartışmaları da bünyesinde taşıyan yakın bir ilişki içinde işleyen, resmi, bağımsız kamu yararı gözetimi,
- Aday gösterimi için kamu ilanı ile Kamu Yararı Gözetim Kurulu tarafından aday seçme faaliyetlerinin resmi ve bağımsız bir şekilde gözetimi,
- Hem standartların oluşturulması süreçleri konusunda hem de gündemde olan konuları, toplantılar ve her bir eğitim standardının basılı gerekçelerine kamu erişimi açısından tam şeffaflık,
- Standart oluşturma faaliyetlerine İstişare Danışma Grubu'nun ve gözlemcilerin katılımı,
- IAESB üyeleri ve işveren organizasyonların, bağımsızlık, dürüstlük ve kamu yararı misyonuna olan taahhütleri gibi yollarla korunmaktadır (TÜRMOB, 2015:5).

1.7.7. Birleşmiş Milletler Ticaret ve Kalkınma Konferansı

1964 yılında kurulmuş olan UNCTAD, rekabet politikasına son derece önem veren uluslararası örgütlerden biri olup (Rekabet, 2017), dünya ekonomisinin gelişimine katkı sağlayan ülkelerin bütünleşmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca UNCTAD, geliştirdiği politika ve eylemlerle sürdürülebilir kalkınmayı destekleyen bir kuruluştur (UNCTAD, 2017).

1999 yılında muhasebe eğitimi ve muhasebe meslek mensup ve adaylarının taşınması gereken özellikler UNCTAD tarafından yayınlanmıştır. Bu yayında uluslararası muhasebe ders programının belirlenebilmesi için tavsiyelerde bulunulmuştur. Yayınlanan bu raporda; küresel ders müfredatı rehberi ile profesyonel muhasebe meslek mensuplarının taşınması gereken nitelikler ve meslek mensuplarının profesyonel eğitimi için küresel müfredat programı yer almaktadır (Köse ve Saban, 2005:149).

1.7.8. Amerikan Muhasebe Birliği

AAA'nın İcra Kurulu, 1984 yılında muhasebe eğitiminin gelecekteki yapısı, içeriği ve kapsamı ile ilgili olan farklı alanlardan yetkililerle bir kurul oluşturmuştur. Bu kurul, muhasebe mesleğinin özelliklerini ve muhasebe eğitiminin mevcut durumunu incelemekte olup, ayrıca eğitim konusunda bazı temel tavsiyeler üzerinde durmaktadır. Bunlardan birincisi, yüksekokulların ve üniversitelerin, muhasebe eğitiminde öğrencilerin karar alma yönündeki bilgilerini geliştirmeye yönelik yaklaşmalarını ifade etmektedir. İkincisi ise, dersin hedefinin öğrenmeyi öğretmek olduğuna yöneliktir. Kurul, muhasebecilerin muhasebe eğitiminin en geniş anlamda üniversitelerde kazanılması gerektiğini ifade etmektedir. Kurulun diğer odaklandığı noktalar ise, öğretme sürecinin nasıl olması gerektiği, eğitimcilerin sorumluluklarının neler olduğu, yönetim, akreditasyon, muhasebe meslek sınavları ve muhasebe eğitimi ekonomisidir (Knortz vd., 1999:62).

AAA, 1986 yılında bünyesinde bulunan birçok eğitimci ve muhasebe meslek mensubu muhasebe eğitimi üzerine yaptıkları çalışmalar sonucunda "Geleceğin Muhasebe Eğitimi: Gelişen Meslek için Hazırlanmak" adıyla bir rapor yayınlamıştır. Bu rapor, özel ve kamu sektörlerinde verilmekte olan muhasebe eğitiminin öğrencileri muhasebe alanındaki mesleki kariyere yeterince hazırlamadığı görüşü ve bu alana yönelik iki görüş üzerinde durulmuştur (Yaşar, 2015:3):

- Yükseköğretimde verilmekte olan muhasebe eğitiminde ekonomik karar alma aşamasında bilgilerin geliştirilmesi ve dağıtılması fonksiyonu konusu,
- Muhasebe eğitiminde ana amacın öğrenmeyi öğrenme olduğunun vurgulanması gerektiği konusu üzerinde durulmaktadır.

1986 yılında yayınlanan Benford Raporu'nun ardından "Eğitimde Perspektifler: Muhasebe Mesleğinde Başarı İçin Gerekli Beceriler" adıyla başka bir rapor yayınlanmıştır. Bu raporda, muhasebe meslek mensuplarının ihtiyaç duydukları ve muhasebe eğitimi sürecinde bireylerin sahip olması gereken bilgi ve beceriler sıralanmaktadır (Yaşar, 2015:3).

1.7.9. İşletme Fakültelerini Geliştirme Birliği

AACSB, kar amacı gütmeyen uluslararası bir kuruluş olup temel amacı, ticaret okullarının, şirket ve işletme yönetiminin ve yükseköğretimde muhasebe eğitiminin geliştirilmesidir. AACSB, amaçlarına, bir takım standartlar geliştirme yoluyla ulaşmayı amaçlamaktadır. 1916 yılında kurulan AACSB, 1919 yılında işletme yönetimi lisans programlarına yönelik ilk standartlarını oluşturmuştur. Daha sonra muhasebe mesleğinin özel ihtiyaçlarını karşılamak için 1980 yılında muhasebe lisans ve lisansüstü programlarına ek standartlar oluşturmuştur. Oluşturulan bu standartların günceliği Akreditasyon Politikası Komitesi (The Committee on Accreditation Policy-CAP) ve AACSB Yönetim Kurulu tarafından her yıl denetlenerek korunmaktadır. AACSB, işletme ve muhasebe akreditasyon standartlarının uygun gördüğü yeterliliklere sahip olan misyon ve temel değerlerini yerine getiren kurumları, işletme okullarını ve muhasebe akademik birimlerini tanıdığı takdirde, yönetim ve muhasebe eğitiminin çıkarlarını geliştirmek için harekete geçmektedir. Bu süreç sonunda standartların gereğini yerine getiren kurumlar AACSB'nin lider işletme okulları ve muhasebe küresel topluluğuna katılabilmektedir (AACSB, 2016:3). Türkiye'de Bilkent Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Sabancı Üniversitesi AACSB akreditasyon standartlarına uygun görülmüş ve akredite olmuş işletme okulları listesinde yer almaktadırlar (AACSB, 2017).

2. MUHASEBE EĞİTİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER VE TYS MODELİ

Belirli bir konuda ya da bilim dalında öğrencilerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi faaliyeti olarak ifade edilen eğitim, Osmanlı'da "terbiye" kavramıyla ifade edilmektedir. Öğretim ise Osmanlı'da "tedris" veya "talim" kelimelerine karşılık gelmektedir ve ilgili alana yönelik bilgi verme anlamı taşımaktadır. Buna göre eğitim ve öğretimin amacı, ilgili disipline dair gerekli olan bilgi, beceri, değer ve bir dizi davranışların kazandırılması faaliyetidir (Güvemli ve Güvemli, 2006:281).

Eğitim ile öğretim arasında alanyazında ciddi bir farklılık belirtilmediğinden, eğitim ve öğretim kavramları denk görülmektedir. Kavram olarak ise aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir.

Eğitim, bireyin kişiliğinin gelişimine katkı sağlayan, bireye bilgi ve beceri kazandıran, bireyin ilgi alanlarına ve yeteneklerine uygun kariyer edinmesine yardımcı olan, çevreye, topluma, yeniliklere karşı duyarlı ve uyumlu olmasını sağlayan bir süreç olarak ifade edilebilmektedir (Demir, 2012:113). Daha genel bir tanım olarak ise, bireylerin belirlenen amaçlara göre yetiştirilmesi sürecidir (Erol Fidan, 2012:4). Damodharan ve Rengarajan (2017:1)'a göre eğitim sadece bireyin değil insanlığın da ilerleyerek yükselmesini sağlayan bir fenerdir. Eğitim sadece bir bireyi okuryazar haline getirmemekte aynı zamanda ona düşünme, bilgi edinme ve kendini gerçekleştirme konularında yeterlilik kazandırmayı amaçlayıp ona ilerleme umudu vermektedir.

Öğretim, belirli bir ortamda, bir takım tekniklerle, daha çok işle ilgili olan bilgileri bireylere hedefler doğrultusunda sistemli ve planlı faaliyetlerle kazandırma çabasıdır (Daştan, 2005:38).

Öğrenme ise, doğumla başlayıp hayat boyu devam eden, kişisel özelliklere göre farklılık gösteren bir süreçtir. Bireyin bilgiyi içselleştirme sürecinden geçirip, bir dizi zihinsel faaliyetler sonucunda kavraması, öğrenme kavramına önemli boyutta öznelik kazandırmaktadır (Tatar ve Tatar, 2007:126). Öğrenme süreci, sadece bilinmeyen kavramla sınırlı değildir. Öğrenilen bilginin kullanılması ve gerektiğinde geri çağırılması süreci de öğrenmenin bir parçasıdır. Öğrenme süreci

kişisel olmasına karşın bu süreci yakından etkileyen hatta kalitesinde büyük değişikliklere neden olan dış unsurlar mevcuttur. Bu unsurlar, eğitimci, ders içerik ve müfredatının kalitesi, öğrenme faaliyetinin gerçekleştirileceği ortam ve buna bağlı donanım ve araç gereçlerdir.

Eğitim faaliyetinin iyileştirilmesi süreci sonunda öğrenme faaliyeti belirli bir faydayla gerçekleşmektedir. Bu noktada temel sorun, ilgili disiplinin etkin bir şekilde öğretilmesi için hangi öğretim yöntemlerinin kullanılacağı ve bu yöntemlerin nasıl uygulanacağı olabilmektedir. Bu bakımdan muhasebe eğitiminde verilmekte olan bilgilerin öğrencilere hangi öğretim yöntemleriyle ne şekilde aktarılacağı önemli bir sorundur. Bir diğer sorun ise, muhasebe alanında küreselleşmeyle birlikte meydana gelen değişimin muhasebe eğitimine nasıl aktarılacağıdır. Muhasebe eğitiminde bu sorunların giderilmesine yönelik çalışmalar sonucunda bir takım eğitim yöntemleri geliştirilmiştir. Bu eğitim yöntemleri teknolojik gelişmelere paralel bir şekilde gelişme göstermiştir. Sonuç olarak eğitim yöntemleri, geleneksel eğitim yöntemleri ve modern eğitim yöntemleri olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir. Bu başlık altında geleneksel ve modern eğitim yöntemleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.

2.1. Geleneksel Eğitim Yöntemleri

Muhasebe teorik ve uygulama olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Dolayısıyla muhasebe eğitimi bu iki kısımda yer alan bilgilerin öğrencilere aktarılması sürecini kapsamaktadır. Bu süreçte muhasebe teori ve uygulamalarının öğrencilere aktarılma kalitesi öğrenci, eğitimci ve ders materyallerine uygun olarak seçilen öğretme yöntemlerine göre değişebilmektedir (Williams vd., 2004:213-214).

Geleneksel anlamda eğitim, derse yönelik bilgilerin eğitimcinin seçtiği materyaller aracılığıyla öğrencilerin defterlerine aktarılmasıdır. Muhasebe dersleri yıllardır eğitimci merkezli geleneksel eğitim yöntemleri ile öğretilmekte olup, derse yönelik bilgiler, kullanılacak materyal ve performans değerlendirme araçları eğitimci tarafından seçilmektedir (Cottel ve Millis, 1994:301). Bu yüzden geleneksel öğretim yöntemleri pasif olma eğiliminde olup, öğrenciler öğrenme sürecinde çok az rol oynamaktadır. Diğer yandan geleneksel öğretim yöntemlerinin başarıyı artırmaya yönelik etkilerinin yüksek olmadığı iddia

edilmektedir çünkü tamamen eğitimci odaklı bir ders sürecinde öğrencilerin dikkatleri 15-20 dakika sonrasında kaybolabilmektedir. Bir eğitim yönteminin geleneksel bir eğitim yöntemi olduğunu ileri sürebilmek için bazı sınırlamalara uyması gerekmektedir bu sınırlamalar aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir (Damodharan ve Rengarajan, 2017:3):

- Tebeşir ve konuşma yoluyla ders vermek, bilginin sadece tek yönlü akışının gerçekleşmesine neden olmakta,
- Eğitimciler, ders süresince öğrencilerin yanıtları ve geri bildirimlerinden habersiz konuşmakta,
- Eğitimi dersin işlendiği kaynak ve materyaller yönlendirmekte,
- Öğrenci-öğrenci ya da eğitimci-öğrenci arasındaki iletişim yetersiz kalmakta,
- Eğitimcinin yazdıkları bütün bir ders gidişatını şekillendirmekte,
- Pratikten uzak daha çok teorik anlatım vurgulanmakta,
- Ezbere dayalı bir eğitim yöntemi olup, anlaşılmaya daha az önem verilmektedir.

Bu başlık altında; “(i) anlatma yoluyla öğretim”, “(ii) soru-cevap yoluyla öğretim”, “(iii) tartışma yoluyla öğretim”, “(iv) araştırma yoluyla öğretim” ve “(v) işbirlikçi öğretim” yöntemleri olmak üzere beş geleneksel öğretim yöntemi açıklanmaktadır.

2.1.1. Anlatım Yoluyla Öğretim Yöntemi

Konunun anlaşılması zor olan kısımlarının özetlenmesi ve anlaşılır bir duruma getirilebilmesi için öğrencilerin ulaşamayacağı bilgilerin sağlanabilmesi ve öğrencilere aktarılabilmesi için başarıyla kullanılabilen bir yöntem olarak ifade edilebilmektedir. Bu yöntem, zamandan tasarruf sağlanabilmesi, konuların dağılmadan ve kesilmeden işlenebilmesi, büyük gruplara aynı şekilde eğitim verilmesinin mümkün olabilmesi, derslerin eğitimci denetiminde gerçekleştirilmesi açısından faydalı olabilmektedir (Daştan, 2005:55).

Diğer yandan, iyi bir hazırlık gerektirmesi, eğitimcinin iletişim yeteneğinin olması, uzun zaman diliminde sıkıcı hale gelebilmesi, öğrencilerin pasif konumda

kalması, öğrenmenin ölçme ve değerlendirmesinin zor olması ve kolay unutulma riski bu öğretim yönteminin dezavantajlarını oluşturmaktadır (Daştan, 2005:56).

Bu öğretim yöntemi tamamen eğitimci merkezli olup, ders akışı eğitimcinin kontrolündedir. Bu öğretim yönteminin tercih edilme gerekçeleri aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir (Ün Açıkgöz, 2005:330).:

- Öğrencilerin güdülenmesine,
- Ünite ve konuların özetlenmesine,
- Anlaşılması zor olan önemli konuların anlaşılır duruma getirilmesine,
- Kapsamlı ve yoğun bir şekilde çalışılan konular arasındaki boşlukların doldurulmasına,
- Öğrencilerin bulamayacağı bilgilerin verilmesinde yardımcı olabilmektedir.

Muhasebenin karmaşık bir yapı ve içeriğe sahip olmasından ve teknik bir özellik taşımasından dolayı öğrencilerin kendi başlarına muhasebenin mantığını kavramaları konusunda anlatım yoluyla öğretim yöntemi yardımcı olabilmektedir (Çukacı ve Elagöz, 2006:150).

2.1.2. Soru-Cevap Yoluyla Öğretim Yöntemi

Eğitimci merkezli öğretim yöntemlerinden biri olan soru-cevap yöntemi anlatım yoluyla öğretim yöntemine kıyasla öğrencilerin derslere olan katılımını daha fazla desteklemektedir. Bu yöntemde eğitimci derse gelmeden önce bir dizi soru hazırlar ve bu soruları uygun gördüğü şekilde öğrencilere aktarır ve bir tartışma ortamı oluşturmayı hedefler. Odak noktası yine eğitimci olan bu yöntemde sorulan sorulara öğrencilerden cevap geldiği sürece eğitimci konulara yön verir ve öğrencileri konunun içine dahil ederek onların ders içinde anlatım yoluyla öğretim yöntemine kıyasla daha aktif rol almalarını sağlayabilmektedir (Elagöz ve Çukacı, 2006:150).

2.1.3. Tartışma Yoluyla Öğretim Yöntemi

Belirli bir amaç doğrultusunda oluşturulmuş olan gruplardaki öğrencilerin, amaçlarını gerçekleştirmek için diğer gruplardaki öğrencilerle sürekli yüz yüze diyalog halinde olmaları sürecidir. Daha az eğitimci odaklı bir öğretim yöntemi olmasına karşın grup üyelerinin seçimini daha çok eğitimci yapmaktadır. Ayrıca

grubu amaca yöneltmek için sınırlar eğitimci tarafından belirlenmektedir. Tartışma boyunca gruplara ipuçları ya da yargılardan yola çıkma tavsiyesi verilebilir burada eğitimcinin yönlendiren, yol gösteren rolü önemlidir (Yağcı, t.y).

2.1.4. Vaka/Örnek Olay Çalışması Yoluyla Öğretim Yöntemi

Vaka çalışması yoluyla öğretim yöntemi, 1870 yılında ilk kez Harvard Üniversitesi'nde kullanılmıştır. Bu yöntem öğrencilerin ders boyunca aktif rol oynamalarına, daha kolay karar almalarına, dayanak noktası sağlam görüşler bildirmelerine, takım halinde çalışmalarına ve etkin öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca vaka çalışması, öğrencilerin gerçek iş dünyasına hazırlanmaları amacıyla konunun öğrenciler arasında tartışılması üzerine yoğunlaşmaktadır (Knyviene, 2014:160). Ballantine ve McCourt Larres (2004:180)'a göre vaka çalışmasının “bilişsel”, “duyuşsal” ve “beceri geliştirme” başlıkları altındaki faydaları Tablo 2.1’de gösterilmektedir.

Tablo 2.1: Vaka/Örnek Olay Çalışmasının Faydaları

Bilişsel
İlgili dersin teorik ve pratik kısımlarını ilişkilendirebilmek,
İlgili dersin temel kavramlarını bir bütün olarak algılayabilmek,
İncelenen olguların anlayabilmek,
İş hayatının karmaşıklığını anlayabilmek,
Karar verebilmek,
Belirsiz olay ve durumlarla başa çıkabilmek,
Eksik bilgilerle nasıl karar alınabileceğini öğrenebilmek,
Yapılandırılmamış sorunlarda konuyla ilgili bilgileri tanımlayabilmek,
Diğer konulardaki bilgileri entegre edebilmek,
Kavramsal düşünebilmek,
Birden fazla bakış açısıyla düşünebilmek,
Problemleri tanımlayabilmek,
Eleştirel düşünebilmek,
Gerçekler ve görüşleri ayırt edebilmek,
Birden fazla çözüm yolunun olduğu bilincinde olabilmek,
Problemleri sentezleyebilmek,
Problem çözebilmek,
Analitik düşünebilmek,
Bilgiyi özgün koşullara uygulayabilmek,
Klasik uygulamalarla ilgili sorular sorabilmek,
Yönetim sorunları ve çevre anlayışını geliştirebilmek,

Kaynak: Joan A. Ballantine ve Patricia McCourt Larres (2004); “A Critical Anglysis of Students’Perceptions of the Usefulness of the Case Study Method in an Advanced Management Accounting Module: the İmpact of Relevant Work Experience,” *Ecounting Education*, Cilt 13, No 2, s. 180.

Tablo 2.1: Vaka/Örnek Olay Çalışmasının Faydaları (devamı)

Duyuşsal	Beceri Geliştirme
Öğrenci motivasyonu artırır, Öğrencilerin konuya olan ilgilerini artırır, Öğrencilerinin güvenini artırır, Öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını artırır, Öğrencilerin seminerlere katılması için teşvik sağlar, Öğrencilerin seminer tartışmalarına katılmalarını teşvik eder, Öğrencilerin bireysel öğrenme sorumluluğunu teşvik eder,	Kütüphane becerileri kazandırır, Veri toplama ve düzenleme becerileri kazandırır, Elde edilen bilgileri yorumlama becerileri kazandırır, Elde edilen bilgilerin özetleyebilme becerisi kazandırır, Sorgulama ve mantık becerilerinin geliştirilmesini sağlar, Sözlü iletişim becerilerini geliştirir, Yazılı becerilerin geliştirilmesini sağlar,

Kaynak: Joan A. Ballantine ve Patricia McCourt Larres (2004); "A Critical Anglysis of Students'Perceptions of the Use-Fulness of the Case Study Method in an Advanced Management Accounting Module: the İmpact of Relevant Work Experience," *Ecouning Education*, Cilt 13, No 2, s. 180.

Vaka çalışması yoluyla öğretim yönteminde süreç, öğrencilerin iş hayatında karşılaşacakları durumlara hazırlanması ve tartışılması için ilgili problemler üzerinde durulmasıyla başlayıp, nihai yönetim kararının verilmesiyle son bulmaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin ilgili konuları tanımlamasını, nicel bilgilerden gerekli hesaplamaları yapmasını, uygun tartışmaları belirlemesini, sonuca varabilmek için yargıyı kullanmasını, sınıf ortamında belirli bir konuyu savunmasını, diğer öğrencilerin konumunu veya perspektiflerini değerlendirmesini ve pozisyonlarını değiştirmektedir. Bununla birlikte vaka çalışmalarının öğretimde kullanılmasıyla hem söz konusu konunun spesifik kullanımı hem de söz konusu konunun öğrenmeye yaklaşımları bağlamında ele alınmalıdır (Ballantine ve McCourt Larres, 2004:173-174).

2.1.5. Araştırma Yoluyla Öğretim Yöntemi

Araştırma yoluyla öğretim yönteminde eğitimci öğrencinin ilgisini çekebilecek sıra dışı bir problem bulur ve öğrencilerin bu soru üzerine düşünmesini ister. Böylece eğitimci öğrencileri düşünmeye, sorumluluk almaya ve kaynak araştırmaya yönlendirmektedir. Bu yöntemde öğrenciler soruları bireysel olarak çözebildikleri takdirde öğrenmeye olan ilgileri de artabilmektedir. Eğitimcinin burada dikkat etmesi gereken unsur problemin ya da konunun seçimidir (Ün Açıköz, 2005:316-317).

2.1.6. İşbirlikli/İşbirlikçi Öğretme Yöntemi

İşbirlikçi öğrenme ya da işbirliğine dayalı öğrenme, bir konunun öğrenci ve eğitimci arasında etkileşim aracılığıyla öğrenilmesini içermekte ve bu takım

çalışmasını güçlendirmek, gruptaki bireysel farklılıkları kabul etmek, kişilerarası gelişmeyi sağlamak, öğrencileri öğrenme sürecine aktif olarak dahil etmek ve kişisel geri bildirim fırsatlarını sunmak gibi birçok üstünlüğe sahip olmaktadır (Ramen vd., 2016:4). İşbirlikçi öğrenme, alanyazında işbirlikli, işbirlikçi ya da kooperatif öğrenme adlarıyla da ifade edilebilmektedir. İşbirlikçi öğrenmenin en önemli özelliklerinden biri çok yönlülüğe dayanıyor olmasıdır (Cottel ve Millis, 1994:288).

İşbirlikçi öğrenme yönteminde eğitim sırasında eğitimci, edinilen fikir ve düşüncelerin grup üyeleriyle paylaşılmasında, gruptaki her üyenin katılımının sağlanmasında ortaya çıkan fikir ve düşüncelerin birbirleriyle ilişkilendirilmesinde, grubun raporunun oluşturulmasında veya projenin hazırlanmasında destek olabilmektedir. Bunun dışında eğitimci, geri bildirim vererek, unutulmaları ilave ederek, yapılacak çalışmanın anlaşılıp anlaşılmadığını ve diğer gruplarla kurulan iletişimi kontrol ederek öğrenciler arasında denetleyici ve yönetici rollerini üstlenmektedir (Yıldız, 1999:158).

İşbirlikçi öğrenme, bireylerin iletişim becerilerini geliştirmesine karşın, bu tür beceriler yazılı sınavlarla değerlendirilememektedir. İşbirlikçi öğrenme yöntemi kişiler arası ilişkileri iyileştirir fakat bu becerilerin nasıl ölçülmesi gerektiği konusu tartışmalara açık bir sorun niteliği taşıyabilmektedir. Bu yüzden öğretim yöntemlerinin değerlendirmeye açık ve çıktılarının ölçülebilirliği açısından geliştirilmeye açık olması gerekmektedir (Hosal Akman ve Simga Mugan, 2010:252).

2.1.7. Geleneksel Muhasebe Eğitiminde Karşılaşılan Genel Sorunlar

Mevcut eğitim sisteminde bireylerin eğitim gördükleri alanda uzmanlaşmasını sağlayacak nitelikte eğitim verilmediği düşünülebilmektedir. Bunun nedenleri arasında verilen derslerin ders içerikleri, ders verme şekilleri, teorik olarak verilen bilgilerle yapılan uygulamalar arasında farklılıkların olması gibi nedenler gösterilebilmektedir (Yıldız ve Durak, 2011:38). Ayrıca işletmelerin üniversitelerle iş birliği içinde olmaması, muhasebe eğitiminden beklentilerin neler olduğu konusunda belirsizliklere neden olabilmektedir. Bu sorunun önüne geçebilmek için son dönemde üniversitelerle işletmeler arasındaki iş birliği artırılmaya çalışılsa da muhasebe alanında henüz istenilen seviyeye

ulaşılamamıştır (Yanık, 2013:202-203). Diğer yandan üniversiteler, bilgileri piyasalardan işletmeler kadar hızlı edinemedikleri için, piyasalar kadar hızlı ve kolay değişim gösteremeyebilmektedir. Böyle bir iş ortamına rağmen muhasebe eğitimi ders programlarında değişimin daha yavaş yaşanması sonucunda iş piyasasıyla muhasebe eğitimi arasında boşluklar kalabilmektedir. Bu boşluğun kapatılabilmesi için, ilk aşamada muhasebe ders programları değiştirilirken, öğrencilerin bu değişime ayak uydurması ve bu değişimlerin anlaşılabilmesi için uygun ortamların oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca, üniversitelerde verilmekte olan muhasebe eğitiminin öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine izin verecek şekilde yürütülmesi gerekmektedir (Yaşar, 2015:6).

Muhasebe eğitiminde karşılaşılan sorunlardan bir diğeri, kalabalık sınıflardır (Süer, 2007:56). Teknolojik gelişmeler sonucunda bilgisayar ve benzeri teknolojilerin muhasebe alanında kullanılmaya başlanmasıyla birlikte bilgi işleme sistemi oldukça önemli bir duruma gelmiştir. Bu yüzden bilgisayar teknolojileriyle ilgili becerilerin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Dolayısıyla muhasebe eğitiminde kullanılacak olan araç ve gereçlerinde teknolojiyle uyumlu olması gerekliliği de ortaya çıkmaktadır (Yaşar, 2015:7). Fakat kalabalık sınıflar öğrencilerin gerek teknolojik olanaklardan gerek eğitimcilerin bireysel rehberliklerinden yararlanamayabilmektedir.

Ayrıca muhasebe eğitiminin etkinliği ve geliştirilmesi; eğitimci, öğrencilerin niteliği, teknolojik olanaklar, öğretim araçları, öğretim yöntemleri, ders materyalleri, materyallerin niteliği, derslik sayısı, ders programı, ders içeriği, öğrenci sayısı, ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve kütüphane imkanları gibi unsurlara bağlı olabilmektedir. Muhasebe eğitiminin geliştirilmesini engelleyen sorunları ortadan kaldırmak için bir takım önlemler alınmalıdır. Bu önlemler aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir (Soylu, 2014:19-21):

- Muhasebe eğitimi, öğrencilere bugünün teknolojisine uygun olarak verilmeli,
- Öğrencilere, sadece bilgisayar kullanma yeteneği değil aynı zamanda yazılı ve analitik düşünme, sözlü iletişim becerileri ve takım çalışması gibi beceriler de kazandırılmalı,

- Gerek programda gerek muhasebe eğitiminde verilen dersler sürekli gözden geçirilmeli ve çağa uygun nitelikler kazandırılmalı,
- Uluslararası muhasebe standartlarının öğrencilere kazandırılması amacıyla, özellikle muhasebenin uluslararası önemi vurgulanmalı ve öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanabilmeleri için buna yönelik eğitim verilmeli,
- Eğitimcilerin eğitimi ele alınmalı ve bunun sürekliliği sağlanmalı,
- Eğitim süreci takım çalışması, sözlü sunumlar, teknoloji kullanımı, gerçek örnek olaylar, alanında uzman yöneticilerin öğrencileri bilgilendirmek amacıyla derse katılımı, muhasebe paket programlarının kullanımlarını içermeli,
- Öğrencilere iş dünyasındaki gelişmelere paralel olarak güncel eğitim ve muhasebe bilgisi verilmelidir.

Başka bir deyişle, muhasebe eğitiminin geleceğin muhasebe meslek mensuplarına etkin bir şekilde verilebilmesi ve eğitimin kalitesine yönelik hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için muhasebe eğitimindeki bazı koşulların iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu koşullar genel olarak; işverenler ile muhasebe eğitimi veren eğitimciler arasındaki işbirliği ve yardımlaşmanın yapılması, kendini sürekli geliştiren ve yenileyen bir eğitim kadrosunun yetiştirilmesi, muhasebe alanında ya da ilişkili alanlarda eğitim görmekte olan öğrencilerin muhasebe disiplinine ilgi duymalarının ya da yönelmelerinin sağlanması, iyi hazırlanmış ders müfredatının uygulanması ve bugünün değişen koşullarına ayak uyduracak şekilde esnek hale getirilmesiyle iyileştirilebilmektedir (Durak, 2009:47).

Bu bölümde, muhasebe eğitiminin kalitesini iyileştirebilmek, bu alanda karşılaşılan sorunları tespit edebilmek ya da giderebilmek amacıyla yapılmış ve bu çalışma için ulaşılmış olan kaynaklar kronolojik olarak gösterilmektedir.

Çukacı ve Elagöz (2006), Dokuz Eylül Üniversitesi İİBF’de 2001-2002 eğitim öğretim yılında Muhasebe I, Muhasebe II ve Envanter Bilanço derslerini alan öğrencilere uygulanan anket sonucunda öğrenciler için özellikle anlatım ve

örnek olay çözümü şeklindeki öğretim yöntemlerinin diğer öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Zaif ve Ayanoğlu (2007), çalışmasında muhasebe eğitiminin kalitesinin artmasında üniversitelerin ders programlarının etkisini incelemiştir. Bu çalışmada Türkiye’de 2005-2006 eğitim öğretim yılında devlet ve vakıf üniversitelerinin bünyesinde bulunan toplam 59 işletme bölümü ele alınmıştır. Sonuç olarak, işletme bölümü içindeki derslerin %14’lük kısmının muhasebe derslerinden oluştuğunu ve bu oranın IES ve uygulama ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir.

Süer (2007), İstanbul’da bulunan ticaret meslek liselerinde 2006-2007 eğitim öğretim yılında staj görmekte olan muhasebe 3. sınıf öğrencilerine ve muhasebe derslerine giren eğitimcilere uyguladıkları anketle muhasebe eğitiminden beklentileri ve karşılaşılan sorunları tespit etmeyi amaçlamıştır. Ankete katılan eğitimciler meslek derslerinin muhasebe eğitimi açısından tam anlamıyla yeterli olmadığı görüşünderken, öğrenciler muhasebe ders kitaplarının yetersizliğini vurgulamışlardır. Ayrıca eğitimciler muhasebe bölümü derslerinin içeriğinde ve muhasebe derslerinde kullanılan modüllerde eksiklikler olduğunu, sonuç olarak bu eksikliklerin de muhasebe eğitiminin kalitesini düşürdüğünü tespit etmişlerdir.

Erol Fidan ve Erkan (2008), çalışmasında muhasebe eğitimi alan lisans seviyesindeki öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörleri belirlemek için Biga İİBF İşletme Bölümünde öğrenim gören 219 öğrenciye anket uygulamışlardır. İşletme Bölümünde okuyan öğrencilerin büyük çoğunluğunun Ticaret Meslek Lisesi dışındaki liselerden olduğu ve bölümü kendi istekleriyle tercih ettiklerini, öğrencilerin muhasebe derslerine yaklaşımlarının olumlu olduğu ve Ticaret Meslek Lisesi mezunu olan öğrencilerin muhasebe derslerinde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca muhasebe dersleri veren eğitimcilerin dersteki tutumlarının ve ders işleme tekniklerinin muhasebe derslerindeki başarıyı artırdığını ve eğitim kurumlarının sağladığı fiziki şartların yetersizliğin ise, muhasebe derslerindeki başarıyı olumsuz yönde etkileyebildiğini ifade etmişlerdir.

Çankaya ve Dinç (2009), geleneksel yöntemle ve Powerpoint yardımıyla muhasebe dersi alan öğrenciler arasında başarı, ilgi, yargı ve algı farklılığı olup olmadığını araştırmıştır. Bu amaçla 600 öğrenciyi geleneksel usulde ve Powerpoint sunularıyla ders gören öğrenciler olmak üzere iki gruba ayırmış ve 16 haftalık muhasebe eğitiminden sonra anket yapmıştır. Sonuç olarak, Powerpoint ile eğitim gören öğrencilerin geleneksel usulde eğitim gören öğrencilere göre daha başarılı oldukları ve ders ile ilgili ve düşüncelerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Powerpoint ile ders gören öğrencilerin geleneksel usulde ders gören öğrencilere göre ders sonrasında soru sorma ve araştırma yapma eğilimlerinin olduğu ve dersi daha eğlenceli, yararlı ve dinlendirici buldukları tespit edilmiştir.

Çelenk vd. (2010), Marmara Üniversitesi İşletme Bölümü dördüncü sınıf lisans, yüksek lisans ve doktora ders aşamasında öğrenim gören öğrencilerin muhasebe alanına ilk eğilimlerini ve öğrencilerin muhasebeye eğiliminde muhasebe derslerinin ve öğretim elemanı faktörünün etkisi ile muhasebe alanına yaklaşımlarını ve bu yaklaşımlarının düzeyini araştırmışlardır. Sonuç olarak, öğrencilerin muhasebe alanına en çok lisans düzeyinde yöneldiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmı muhasebe alanına yönelmeden önce bir kariyer planına sahip olduğunu ve aile bireylerinin muhasebe alanına yönelmeleri konusunda pek etkili olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca muhasebe alanına eğilimlerde muhasebeye dair alınan ilk derslerin etkisi olduğu görülmüştür. Çelenk vd. (2010), çalışmasında öğrencilerin muhasebe meslek mensubu olma isteklerinde en etkili olan derslerin; Mali Tablolar Analizi, Finansman Yönetimi ile Maliyet ve Yönetim Muhasebesi derslerinin olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte birçok öğrenci muhasebe alanını seçtikleri için memnun olduklarını belirtmiştir.

Gücenme Gençoğlu ve İşseveroğlu (2010), çalışmasında meslek yüksekokullarının muhasebe eğitim kalitesini değerlendirebilmek için TESMER kaynaklarında ve faaliyet raporlarında yer alan ön lisans mezunlarının staja başlama sınav sonuçlarından yararlanmıştır. Çalışma 2004-2008 yılları arasında gerçekleştirilmiş olup, öğrencilerin staja başlama sınav sonuçlarındaki başarı oranındaki artış ile bölgede yer alan üniversitelerdeki muhasebe programlarının

sayısındaki artış kıyaslanmıştır. Çalışma sonucunda yıllara göre meslek yüksekokulları sayısının arttığı öğrencilerin staja başlama sınav puanlarının ise azaldığı tespit edilmiştir.

Ekşi vd. (2011), çalışmasında öğrencilerin muhasebecilik mesleğine bakış açılarını belirlemek için Kilis'te öğrenim gören 256 öğrenciye anket uygulamıştır. Anket sonucunda, öğrencilerin cinsiyetlerine göre muhasebecilik mesleğinin itibarlı olduğu, kazançlı olduğu, iş imkanının geniş olduğu düşüncesi, geleceğinin açık olduğu ve problem çözme ile strateji geliştirme yeteneği kazandırma konularındaki fikirleri değişmektedir. Öğrencilerin öğrenim düzeylerine göre ise, muhasebecilik mesleğinin masa başı bir meslek olması fikri farklılık göstermektedir.

Karasioğlu ve Duman (2011), çalışmasında muhasebe eğitimini etkileyen faktörleri incelemiştir. Bu faktörler: teknolojik gelişmeler, ekonomik gelişmeler, yönetim faktörü, öğrenci faktörü ve öğretim elemanı faktörü olmak üzere beş grup olarak belirlenmiştir. Karasioğlu ve Duman (2011), ayrıca işverenlerin taleplerinin belirlenmesi, eğitimi, öğrenci, kişisel ve fiziksel imkanlar ile öğrenme tekniklerinin geliştirilmesi yoluyla eğitim kalitesinin artırılabilmesine değinmiştir.

Yıldız ve Durak (2011), çalışmasında üniversitelerde verilen muhasebe eğitiminin Kırklareli Yöresinde faaliyet gösteren KOBİ'lerin beklentilerini karşılama düzeylerini KOBİ'lerin muhasebe çalışanlarına ve SMMM'lere uyguladıkları anketten elde edilen bilgiler aracılığıyla incelemiştir. Sonuç olarak Türkiye'deki üniversitelerde verilen muhasebe eğitiminin işletmelerin beklentilerini karşılamada yetersiz kaldığını tespit etmiştir. Ayrıca KOBİ'lerin muhasebe eğitime gereken önemi vermedikleri, özellikle yetişmiş elemanları istihdam etme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir.

Çelik ve Serinkan (2011), Pamukkale Üniversitesi İİBF'de 2009-2010 öğretim yılında muhasebe dersi almakta olan öğrencilerin muhasebe derslerine bakış açılarını anket yoluyla araştırmıştır. Uygulama kısmında öğrencilerin demografik özelliklerine ve bölümlerine göre farklılıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin bakış açıları bölümlere göre %5

anlamlılık düzeyinde değişiklik göstermektedir fakat cinsiyete göre hiçbir boyutta anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Gerekan ve Aygün (2012), 2011-2012 öğretim döneminde Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Rize Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 817 öğrenciye uygulayarak anket sonucunda kullanılabilir 532 anket verisine ulaşmış, çalışmasında öğrencilerin muhasebe derslerine yönelik algılarını incelemiştir. Değerlendirme sonucunda öğrenciler, muhasebe derslerine daha fazla zaman ayırdıklarını, dersi zevkli bulduklarını, dersin çoğunluğunu sınıfta dinleyerek öğrenebileceklerini ve derse istekli olduklarını fakat muhasebe dersini oldukça zor bulduklarını ifade etmişlerdir.

Zeytinoğlu (2012), çalışmasında Dumlupınar Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu Muhasebe Bölümü'nde öğrenim görmekte olan birinci sınıf öğrencilerine uyguladığı anket aracılığıyla öğrencilerin yükseköğretimden beklentilerini, üniversite eğitime motive olup olmadıklarını, yükseköğretime ne kadar hazır olduklarını ve özgüvenlerini ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda; eğitim seviyesinin ve gelecekteki iş fırsatlarının öğrencileri motive ettiğini, sosyal ve sportif faaliyetlerin ise öğrenciler için motive edici olmadığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğrencilerin muhasebe bölümünü tercih etme nedenlerinin, muhasebe hakkında bilgi birikimlerini artırma isteği olduğu tespit edilmiştir.

Erol Fidan (2012), çalışmasında Powerpoint ve klasik usulde muhasebe dersi almakta olan öğrencilerin muhasebe dersini anlayabilmesi açısından algı ve yargılarında farklılıklar olup olmadığını araştırmıştır. Bilecik Üniversitesi İİBF'de 2010-2011 öğretim yılında eğitim görmekte olan 393 öğrenciye yapılan anket sonucunda Çankaya ve Dinç (2009)'in çalışmasından farklı olarak algı ve yargı açısından klasik usulde muhasebe dersi alan öğrencilerin Powerpoint ile ders alan öğrencilere göre daha olumlu düşüncelerinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Erol Fidan (2012), ayrıca bilişim teknolojilerinin derslerde öğretim yöntemi olarak kullanılmasıyla, öğrencilerin muhasebe derslerine olan olumsuz yaklaşımlarının ve geleneksel eğitim yönteminin eksikliklerinin giderilebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca muhasebe derslerinde bilişim teknolojilerinin kullanılmasıyla dersin

anlaşılmasının daha kolay bir hale geleceği ve öğrencilerin derse katılımının artacağını ileri sürmüştür.

Terzi vd. (2013), çalışmasında Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerinin işletme bölümlerinde okutulmakta olan derslerin ulusal kredi ve AKTS'lerini inceleyerek Bologna sürecinin ders programlarına olan etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda, ulusal kredi ve AKTS bakımından devlet üniversitelerinin müfredatında yer alan muhasebe derslerinin vakıf üniversitelerinin müfredatında yer alan muhasebe derslerine göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ilgili bölümlerin ders programlarında etik ve uluslararası muhasebe standartlarına yer verilmesi gerektiği yönünde tavsiyelerde bulunulmuştur.

Bozkurt vd. (2013), Çankırı Meslek Yüksekokullundan 180 öğrenciye yapılan anketle muhasebe eğitiminin teorik anlamda yeterliliği ve öğrencilere meslek için gerekli olan diğer ahlaki ve mesleki değerleri benimsetme düzeyi üzerinde çalışılmıştır. Çalışma sonucunda muhasebe eğitiminde öğrencilerin muhasebecilik mesleğiyle ilgili bilimlere yönelik yeterli derecede bilgilendirilmediği tespit edilmiştir.

Atmaca ve Coşgun (2014), çalışmasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin bünyesinde olan meslek yüksekokullarında muhasebe ve vergi uygulamaları bölümünde öğrenim gören 723 öğrenciye yaptığı anketle öğrencilerin yükseköğretimden beklenti ve motivasyonlarını ölçmeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin muhasebe eğitimini benimsemelerinde; motivasyon araçlarının, muhasebe eğitiminden beklentilerinin, muhasebe bölümünü seçme nedenlerinin ve muhasebe eğitime yaklaşımlarının etkili olduğu tespit edilmiştir.

Ertuğrul ve Özdemir (2014), çalışmasında öğrencilerin muhasebe eğitime ve okudukları bölüme olan bakış açılarını araştırmıştır. Bu amaç doğrultusunda Ege Bölgesi'ndeki 9 üniversitede muhasebe dersi verilen İİBF'nde ve ön lisans muhasebe bölümü bulunan toplam 35 meslek yüksekokulunda öğrenim gören toplam 12.000 üniversite öğrencisinden kolayda örnekleme yoluyla seçilmiş 821 öğrenciye anket uygulanmıştır. Öğrencilerin muhasebe derslerine karşı

yaklaşımları “sıkıcı, gereksiz ve angarya”, “arzulu ve istekli”, “amaçsızlık”, “gereklilik” ve “isteksizlik” olarak beş faktör altında değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin muhasebe derslerine yaklaşımlarının olumsuzu yakın olduğu (gereksiz, angarya-isteksizlik-amaçsızlık) sonucuna ulaşılmış olup, muhasebe bölümü öğrencilerinin okudukları bölümü seçmelerinde en büyük etkenin üniversiteye girişte etkili olan sınav sisteminin olduğunu tespit edilmiştir.

Karaca ve Çakır (2014), çalışmasında, İstanbul ilinde 10 Ticaret ve Meslek Lisesinde Muhasebe-Finansman eğitimi almakta olan 500 son sınıf öğrencisine anket uygulayarak, muhasebe derslerinde kullanılan MEGEP modüllerinin verilen muhasebe eğitiminde etkinliğini, öğrencilerin bakış açılarıyla incelemiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin bu modüllerden orta düzeyde memnun oldukları tespit edilmiştir.

Tuğay (2014), 2013-2014 eğitim öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi’nde muhasebe dersi almakta olan öğrencilerin, muhasebe dersine ve mesleğine olan bakış açılarını ve öğrencilerin eğitimcilerden taleplerini tespit etmeye yönelik anket çalışması yapmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin büyük bir kısmının üniversite öğreniminden daha önce muhasebe eğitimi almadıkları, muhasebe derslerinde orta derecede zorlandıkları, sınıf içinde öğrencilerin en yararlı bulunduğu öğretim yönteminin tahtada açıklama yöntemi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrenciler, muhasebe derslerine girecek olan eğitimcilerin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilen, iletişim kabiliyeti yüksek, öğretme ve mesleki etik becerilerine sahip bireyler olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Sultanoğlu vd. (2014), çalışmasında Excel uygulamasının Bilkent Üniversitesi İşletme Fakültesi’nde 2. sınıf öğrencilerinden “Finansal Muhasebe” dersini alanların dersteki akademik başarısı üzerine etkisini ölçmüştür. Çalışmada, 2005-2008 (Excel programının uygulanması öncesi) ve 2009-2013 (Excel programının uygulanması sonrası) eğitim öğretim dönemlerindeki 1.741 öğrencinin sınav notları karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, Excel programının kullanılmasından sonra, öğrencilerin muhasebe dersindeki akademik başarısında anlamlı ve pozitif yönde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Kutlu ve Öztürk (2015), öğrenciye verilen muhasebe eğitimlerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde birçok alternatif ölçme ve değerlendirme yönteminin kullanılmasının daha faydalı olacağı, ayrıca muhasebe eğitimi veren eğitimcilerin bu yöntemlerle ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesinin ayrı bir araştırma konusu olabileceği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Erol Fidan vd. (2015), 2013-2014 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin 7 coğrafik bölgesinden rastgele seçilmiş üniversitelerin işletme bölümünde lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilere uyguladığı anket aracılığıyla öğrencilerin muhasebe derslerinin belirlenmesi ve işlenişi sırasında hangi teknolojik donanım ve yazılım araçlarının kullanılması gerektiğine yönelik bakış açılarını tespit etmeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin teknolojik aletlere sahip olmasına rağmen muhasebe derslerine ve sınavlarına hazırlanırken teknolojik imkanlardan faydalanmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler bilgisayar, projeksiyon cihazları ve muhasebe yazılım programlarının muhasebe derslerinde kullanılması gerektiğini ve derslerde en fazla sunum programlarının ve sosyal ağların kullanıldığını belirtmişlerdir. Öğrenciler ayrıca muhasebe derslerinin uzaktan eğitimle verilemeyeceğini ve ilgili dersleri veren eğitimcilerin eğitim alanında kullanılabilecek olan yeni teknolojileri takip etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kararsız olduğu konular ise, teknoloji kullanımının muhasebe derslerinde başarıyı ve ilgiyi artırıp artırmadığı, muhasebe derslerini sevmeyi sağlayıp sağlamadığı ve anlamayı kolaylaştırıp kolaylaştırmadığı konularıdır.

Demirel ve Erol (2015), 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz yarısında Akdeniz Üniversitesi İİBF'nde muhasebe dersi almakta olan iktisat ve işletme bölümü birinci sınıf öğrencilerine dönem başında ve dönem sonunda uyguladığı anket sonucunda öğrencilerin dönem başına göre dönem sonunda genel muhasebe dersine olan bakış açılarını incelemiştir. Sonuç olarak öğrencilerin bakış açılarında başarı, bilgi, puan ve eğitimci boyutlarında olumlu yönde, sıkıcı ve zor boyutlarında ise olumsuz yönde bir değişiklik olduğu görülmüştür.

Yıldız ve Ülkü (2015), 2013-2014 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme Bölümü'nde öğrenim gören 315 dördüncü sınıf öğrencisine yaptığı anket sonucunda genel olarak muhasebe dersleri

öğretiminde bir problem olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın önemli sonuçlarından biri mezun olacak öğrencilerin çoğunun muhasebe mesleğine sıcak bakmamalarıdır. Bu açıdan çalışma sonucu Demirel ve Erol (2015)'in çalışmasıyla çelişmektedir. Ayrıca Yıldız ve Ülkü (2015), çalışma sonucunda öğrencilerin çoğunun aldıkları muhasebe eğitiminin yeterli olmadığı görüşünde olduğunu bu yüzden eğitimcilerin ders planlaması yaparken bu görüşü dikkate alması gerektiğini ileri sürmüştür.

Kandemir vd. (2016), çalışmasında Afyon Kocatepe Üniversitesi'ne bağlı 4 ilçedeki meslek yüksekokullarından 272 öğrenciye uyguladığı anketle öğrencilerin muhasebe eğitimine bakış açılarını ölçmeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak öğrencilerin bakış açılarının %52'sinin olumlu, %24'ünün kararsız, %24'ünün olumsuz olduğu tespit edilmiştir.

Kutlu vd. (2017), çalışmasında, öğrencilerin muhasebe derslerinin işlenişine ve muhasebe eğitiminde uygulanan ölçme değerlendirme yöntemlerine dair görüşleri incelemiştir. Anket, Kafkas Üniversitesi'nde okuyan ve muhasebe dersi alan lisans ve ön lisans öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin ödev konusunda bir fikre sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bir kısmı dersin değerlendirilmesi konusunda ödevleri oldukça faydalı görürken, bir kısmının ödevlerin aşırı verildiği görüşünde oldukları tespit edilmiştir.

Yıldız (2017), Kayseri il merkezinde faaliyette bulunan bağımsız SMMM'lerin bakış açılarıyla, meslek yüksekokulu muhasebe bölümü mezunlarının mesleki yeterliliklerini ve meslek mensuplarının mezunlardan beklentilerini tespit etmek için bir alan çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışmada, öğrencilerin piyasa ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve muhasebe meslek mensuplarının iş yükünü hafifletmeye yardımcı olacak nitelikte yetiştirilmesine katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Çalışmada muhasebe meslek mensuplarının meslek yüksekokullarının muhasebe bölümlerinde verilen eğitim ve öğretimi genel anlamda yetersiz buldukları ve özellikle “uygulamalı eğitime” ağırlık verilmesini istedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca meslek mensuplarının istihdam edecekleri mezunlarda “bilgi ve tecrübe”den çok, “güvenilir, işini seven, çalışkan

ve sorumluluk sahibi, yeniliklere ve öğrenmeye açık” olma gibi niteliklere öncelik verdikleri belirlenmiştir.

Cheng (2007), muhasebe eğitimi verilen bölümlerin ders programları üzerine yaptığı araştırmasında küreselleşmenin ve gelişen ekonominin etkisiyle birlikte öğrencilerle işverenlerin beklentileri arasında büyük oranda farklılık olduğunu tespit etmiştir. Bu yüzden muhasebe eğitimini özellikle işverenlerin talepleri doğrultusunda gerçekleştirmek ve güncelleştirmek amacıyla yapılması gerekli beş değişiklik olduğunu ileri sürmüştür. Bu değişikliklerden ilki Genel Muhasebe, Yönetim Muhasebesi, Maliyet Muhasebesi ve Denetim gibi muhasebe derslerinin ders programına dahil edilmesi gerektiğidir. İkincisi, ders programında yer alacak olan İletişim Yetenekleri, İngilizce İş Görüşmesi, e-Ticaret, Stratejik Maliyet Yönetimi gibi dersler ek olarak verilmelidir. Üçüncüsü, öğrenciler ilgi alanlarına göre gruplanarak ileri seviyede çalışmalar yapılmalıdır. Dördüncüsü muhasebe derslerinde örnek uygulama çalışmalarına daha fazla yer verilmelidir. Beşincisi, farklı uygulamalara izin verecek daha esnek bir öğretim yılı planlamalıdır.

Jebeile ve Abeysekera (2010), çalışmasında Avustralya Üniversitesi’nde lisans düzeyinde verilen Muhasebeye Giriş dersinde ilk defa kullanılmaya başlanan WEBLEARN adlı etkileşimli çevrimiçi öğrenme yöntemine öğrencilerin bakış açısını değerlendirmiştir. Çalışma için anket yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin göreceli avantaj, uyumluluk, kullanım kolaylığı hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğu ve bu modülün ileriye dönük olarak kullanılması isteği olduğu tespit edilmiştir.

Hosal Akman ve Simga Mugan (2010), 2004-2005 eğitim öğretim yılında muhasebe derslerinde öğrencilerin akademik performansı üzerine öğretim yöntemlerinin etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Çalışma, “Finansal Muhasebe” ve “Yönetim Muhasebe” dersleri ilkelerinde Türkiye’de tanınmış bir üniversitede iki yarıyıl süresince yürütülmüştür. Çalışma sonucunda, her iki derste de deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılan grup öğrencilerinin akademik performanslarında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir.

Ramen vd. (2016), çalışmasında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasıyla birlikte, muhasebe eğitiminde geleneksel yüz yüze öğretimden ziyade yenilikçi öğretim yöntemlerini önermiş ve eğitime yeni bir boyut kazandırmıştır. Çalışmasında geleneksel eğitim yöntemleriyle yenilikçi eğitim yöntemlerini kıyaslamıştır. Ayrıca çalışmada öğrencilerin muhasebe alanındaki yetkinlik düzeyinin artmasını talep eden işverenlerin, bu taleplerini karşılamaya yardımcı olmak için mesleki kurumlar veya diğer eğitim kurumları tarafından muhasebe dersi öğretim programlarının tasarlanmasına yönelik tavsiyelerde bulunulmuştur.

2.2. Modern Eğitim Yöntemleri

Günümüzde siyasal, ekonomik ve teknolojik alanlardaki hızlı değişim sonucunda iş dünyasında ciddi değişimler gündeme gelmiştir. İşletmeler bu değişimleri sağlıklı bir şekilde yönetebilmek için, bulunduğu iş kolunda gerekli alt yapıya sahip, alanında uzman insan gücüne ihtiyaç duymuşlardır. Böylece siyasi, ekonomik ve teknolojik gelişmeler işletmelerin aradığı nitelikli insan gücü kavramının farklılaşmasına ve daha modern bir anlam kazanmasına neden olmuştur (Kutlu vd., 2014:21). Bu değişimle birlikte iş gücü kavramının işletmelerin beklentileri sonucunda değişmesiyle birlikte iş gücüne nitelik kazandıran muhasebe eğitiminden de beklentiler artmıştır.

Muhasebe eğitiminde amaç, bireye mesleğinin gerektirdiği bilgi ve tecrübenin kazandırılmasıdır. Muhasebe eğitiminin, çağın gereklerine cevap verilebilmesi için gelişen bilgi teknolojisine ayak uydurulmalı ve bilgisayar destekli eğitim sunulmalıdır (Sultanoğlu vd., 2014:99). Çünkü muhasebe meslek mensuplarından beklenen bilgilerin istenilen zamanda ve nitelikte üretilmesidir. Bu beklentinin karşılanabilmesi için muhasebe meslek mensuplarının teknolojiyi iyi kullanabilmeleri gerekmektedir. Bu yüzden muhasebe meslek mensuplarının, teknolojik becerileri geliştirilmelidir. Teknoloji, muhasebe bilgilerinin kullanılması sürecini hızlandırmaktadır fakat sahip olunan teknoloji bilgisi sürekli olarak güncellenmelidir (Erol Fidan vd., 2015:35). Muhasebe eğitiminde bilgi teknolojilerinin kullanılma nedenleri aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir (Hatunoğlu, 2006:193):

- Bireylerin öğrenme faaliyetlerini pasif öğrenme ortamları ile kısıtlamak yerine onlara aktif bir şekilde bireysel öğrenme yeteneği kazanmalarını sağlamak,
- Bireylere bilgiye ulaşma, bilgiyi işleme, problem çözme ve sunma gibi becerilerin yanında bilgi teknolojisi araçlarını da kullanabilme becerilerini kazandırmak,
- Görev için doğru bilgi teknolojisi aracı kullanım yeteneğinin bütün öğrencilere kazandırılmasının yanı sıra, öğrencilerin bu faaliyetleri doğru zamanda ve doğru yerde yapmalarını sağlamak,
- Dersin öğrenciler tarafından etkin ve doğru bir şekilde anlaşılmasını kolaylaştırmak,
- Öğrencilere analitik düşünme yeteneğini kazandırmak ve bu yeteneklerini geliştirmek (Excel uygulamaları vb.).

İyi bir muhasebe eğitimi sonucunda, gerek muhasebe meslek mensuplarının bilgi ve becerileri gerekse muhasebe mesleğinin kalitesi artmış olacaktır. Ayrıca bilgi teknolojilerini iyi kullanabilmek, muhasebe verilerinden istenen bilginin kalitesini, doğal olarak işletmenin verimliliğini artırabilmektedir (Erol Fidan, 2012:4283).

Muhasebe eğitimi üzerine tartışmalar çok öncelere dayanmakla birlikte AAA'nın 1986 yılında yayınlamış olduğu Benford Raporu'yla birlikte artmış 1989 yılında yayınlanan The Big 8 raporuyla daha da şiddetlenmiştir. Özellikle Benford Raporu'nda gündeme getirilen muhasebe eğitiminde köklü değişikliklerin yapılması gerektiği yönündeki eleştiriler The Big 8 raporuyla tekrar gündeme gelmiş ve bu değişikliklerin henüz gerçekleşmediğine yönelik eleştiriler öne sürülmüştür (Bloom, 2002:58). Çünkü muhasebe alanındaki süreklilik arz eden gelişme ve özellikle de muhasebe standartlarındaki değişimler, farklı organizasyonlarda muhasebe birimlerindeki personelin sürekli olarak gelişen ve değişen rolü, uygulama ve teknoloji kullanımının artması, muhasebe disiplininin çapının genişlemesi ve daha farklı sektörlere de uygulanabilmesi muhasebe faaliyetlerini daha karmaşık hale getirmiş ve muhasebe eğitiminde de yeniden bir yapılandırmaya gidilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır (Williams, 1993:77).

Muhasebe eğitiminin verilmesi süresince uygulanan eğitim yöntemleri en basit şekilde geleneksel ve modern eğitim yöntemleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu ayrım, eğitim yönteminin teknolojik gelişmeleri ne denli içerdiğine ve odak noktasının öğrenci mi yoksa eğitimci mi olduğuna göre değişmektedir. Örneğin; muhasebe eğitiminin verilmesi sürecinde teknolojik araç ve gereçler kullanılmayıp, gerek ders ilerleyişi gerekse ders için uygulamaların eğitimci kontrolünde veya etrafında şekillendiği eğitim yöntemine geleneksel eğitim yöntemi denilmektedir. Diğer yandan öğrenci odaklı olup, öğrencinin sadece teorik açıdan bilgi düzeyini artırmayı amaçlamayıp aynı zamanda öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesi amacını içeren ve bunu yaparken artan oranda teknolojik araç ve gereçleri içeren eğitim yöntemine modern eğitim yöntemi denilmektedir ve bu yöntem aktif bir öğrenme süreci içermektedir. Bu bağlamda modern eğitim yöntemleri alanyazında aktif öğrenme yöntemi olarak da ifade edilmektedir. Aktif öğrenme, genel olarak öğrencilerin etkileşime geçebilmesi koşuluyla, öğrenme sürecinde eleştirel düşünmeye ve düşüncelerini paylaşmaya yönelik teşvikte bulunan herhangi bir öğretim yöntemi olarak ifade edilebilmektedir (Kim vd., 2016:3). Aktif öğrenme yöntemleri kesin bir tanıma sahip olmamasına karşın birkaç temel özellikle bu kavram somutlaştırılabilmektedir. Aktif öğrenme yöntemlerinin genel özellikleri aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir (Bonwell ve Eison, 1991:3):

- Aktif öğrenmede öğrenciler sadece dersleri dinlemekle kalmaz, aynı zamanda konuyla da ilgilenmektedir,
- Aktif öğrenmede temel hedef öğrenci becerilerinin geliştirilmesidir,
- Aktif öğrenmede öğrenciler analiz, sentez ve değerlendirme gibi düşünsel becerilerini daha iyi kullanabilmektedir,
- Öğrenciler ders süresince yazarak, okuyarak ya da tartışarak sürekli aktiftirler,
- Aktif öğrenmede eğitimciler, öğrencilerin araştırmalarına, öz değerlendirmelerine ve değerlerine daha fazla önem vermektedirler.

İşletmelerin değişen koşullara ayak uydurabilmek için bilişim teknolojilerini kullanmaları kaçınılmaz hale gelmiştir. Bilgisayar, tablet, mobil telefon ve benzeri bilişim teknolojilerinin kullanımının, eğitim sektörünü etkilemesiyle birlikte

eğitimde geleneksel yöntemlerden ziyade teknolojik araçlar içeren yöntemler kullanılmaya başlanmıştır. Günümüz teknolojisinin olanak tanıdığı boyutlarda teknolojik araç kullanımının muhasebe eğitiminde başarıya katkıda bulunduğu gözlenmektedir. Muhasebe eğitiminde yapılan birçok çalışmada teknolojik araçlar yardımıyla derslerin görsel olarak alınmasının, geleneksel eğitim yöntemleriyle alınan derslere göre daha olumlu sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Muhasebe eğitiminde medya araçlarının kullanılmasının, öğrencilerin derse olan motivasyonlarını artırması, derslerin algılanmasını daha kolay bir hale getirmesi ve daha esnek bir çalışma ortamı sunması gibi olumlu sonuçları bulunmaktadır. Diğer bir deyişle muhasebe eğitiminde kullanılan multimedya araçlarının öğrencilerin algı, başarı ve derse olan ilgilerinin artmasına yardımcı olabilmektedir (Çankaya ve Dinç, 2009:28).

Bu yüzden muhasebe eğitimde geleneksel öğretim yöntemlerinin yanında öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştıracak, öğrencinin öğrenme yönündeki kazanımlarını artıracak görsel materyallere ve yeni eğitim yöntemlerine yer verilmektedir (Yıldız ve Ülkü, 2015:918).

Bu başlık altında muhasebe eğitiminin daha etkin bir şekilde verilmesinin sağlanması amacıyla geliştirilen bu modern eğitim yöntemlerinden olan uzaktan eğitim, harmanlanmış öğrenme ve TYS modeli açıklanmaktadır.

2.2.1. Uzaktan Eğitim

Eğitim hem bireyin gelişimi için hem de ülkenin gelişimi için önemli bir kilometre taşıdır. Eğitimin yüzyıllardır bu denli önemli olmasına karşın eğitiminden toplumun tüm kesimleri eşit bir şekilde faydalanamamaktadır (Kırkpınar, 2013:1). Ancak teknolojik gelişmeler, farklı şekillerde verilebilecek eğitim olanaklarını artırmış ve bireylerin eğitim faaliyetlerinden yararlanabilme düzeyini artırmıştır. Diğer bir deyişle teknolojik gelişmelerle birlikte talep edilen eğitimin tedarik edilmesi çok daha kolay hale gelmiştir. Diğer yandan teknolojinin eğitim alanına uygulanmasıyla birlikte, eğitim uzak kesimlere ulaşabilmiş, bilgilere daha kolay ulaşım sağlanabildiği için eğitimin niteliği artmış ve eğitim esneklik kazanmıştır (Arat ve Bakan, 2011:364). Diğer yandan küresel fayda olarak düşündüğümüzde teknoloji hala gelişmektedir ve böyle bir süreçte daha ileri tarihlerde teknolojinin gelişmesinin ne yönde olacağı konusunda öngörülerin

oluşturulması ve olumsuzluklara karşı alınacak önlemlerin alınması Türkiye'yi ileri taşıyabilecektir (Kadim vd., 2014:496).

Teknolojinin eğitime uygulanmasıyla eğitimin zaman ve mekandan soyut bir hale getirilmesi, daha fazla insan kitlesine ulaşması, amaçlanan eğitimin arz edilmesi ve daha ekonomik hale getirilmesinin yanı sıra kişiselleştirme ve fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkıda bulunması gibi birçok avantajın vücut bulmuş hali uzaktan eğitim modelidir. Bu avantajlar nedeniyle, eğitimin neredeyse her alanında uzaktan eğitim modelleri hem Türkiye'deki hem de dünyadaki kurumlar ve bireyler tarafından tercih edilebilmektedir (Kırkpınar, 2013:1).

Uzaktan eğitim, 1700'lü yıllarda okuyuculara gazete aracılığıyla Steno dersleri verilmesi yoluyla başlamış olup, sonrasında teknolojik yeniliklerle birlikte iletişim kanalları ve verilen eğitim alanları da genişlemiştir (Arat ve Bakan, 2011:365). Öğrencilerin talep ettikleri eğitimin uzaktan eğitim yoluyla sağlanması sonucunda elde edilen avantajlar aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir (Kırkpınar, 2013:4):

- Eğitim süresinde esneklik sağlamakta,
- Eğitimin çok uzak alanda dahi gerçekleşmesini mümkün kılmakta,
- Çalışan bireylerin eş zamanlı eğitim almalarına olanak tanımakta,
- Engelli bireylerin, buldukları mekanda eğitim almaları sağlamakta,
- Eğitim materyallerinin paylaşımını kolaylaştırmakta,
- Bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmakta,
- Eğitim maliyetlerini düşürmekte,
- Yeniden eğitim için yetişkin insanlara fırsatlar vermekte,
- Bireysel çalışmayı verimli hale getirmekte,
- Taşıma maliyetlerini düşürmektedir.

Uzaktan eğitimin dezavantajları ise aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir (Kırkpınar, 2013:4):

- Eğitim süreci bireyin öğrenme kabiliyetine dayandırılmakta,
- Eğitim içeriğinin hazırlanması ayrı bir uzmanlık gerektirmekte,
- Teknolojiye bağımlılık, teknolojik yenilik hızlı gelişmekte ve değişmekte,

- Öğrenme sürecinde karşılaşılan öğrenme güçlüğü'nün derhal çözülememesi sorunlar meydana getirmekte,
- Olumsuz davranış ve düşüncelerinin gelişmesi, öğrencilerin derhal yardım alamamasından ve sorunu çözememesinden kaynaklanmakta,
- Bireysel çalışma alışkanlığı olmayan ve bu yeteneği geliştirmeyen bireylerin ders planlamasını yapabilmesi çok zor olabilmekte,
- Laboratuvar, atölye gibi uygulama tabanlı konuların işlenmesinde sınırlamalar bulunmaktadır.

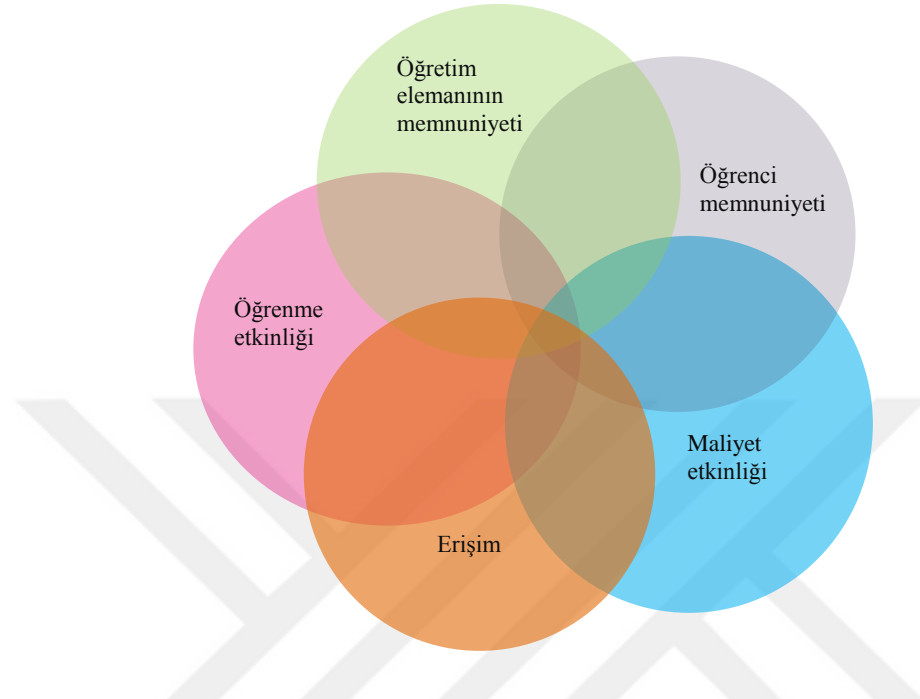
Uzaktan eğitim uygulamalarının dünya çapında hızlı bir şekilde yayılması, uzaktan eğitimin nitelikli bir şekilde sunulması noktasında endişeleri beraberinde getirmiştir. Önceleri nitelikli uzaktan eğitimin göstergesi, derslere katılım oranı iken, daha sonraları öğrencilerin kendi aralarındaki veya öğrencilerin eğitimci ile arasındaki etkileşim nitelikli uzaktan eğitimin bir göstergesi olarak karşımıza çıkabilmektedir (Pond, 2002:6). Nitelikli uzaktan eğitim sunma noktasındaki endişeleri gidermek için uzaktan eğitimde kalite güvencesinin sağlanması ve bu bağlamda kalite standartlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülmektedir. Günlük hayatta karşılaştığımız her şeyde olduğu gibi uzaktan eğitimde de standartlara ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle belirli standartlara göre geliştirilen içerikler sayesinde zaman ve emek israfının önüne geçilebilmektedir (Kaban, 2013:11). Uzaktan eğitimde kalite standartları geliştirilmenin ve kullanmanın dört temel avantajı vardır ve bunlar aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir (Svensson, 2013:11):

- **Dayanıklılık:** Sistem yazılımının sürüm değişikliği için güncellenmeye ihtiyaç duymamasıdır.
- **Birlikte çalışabilirlik:** Farklı donanım, işletim sistemi, web tarayıcıları ve öğretim yönetim sistemi gibi geniş bir yelpazede çalışabilmesidir.
- **Erişilebilirlik:** İhtiyaç duyulduğunda kolayca bulunabilmesidir.
- **Yeniden kullanılabilirlik:** Farklı geliştirme araçları ile düzenleme yapılabilmesidir.

Uzaktan eğitimde kalite standartları Şekil 2.1'deki gibi beş temel sacayağına dayanmaktadır. Bunlar; "(i) öğrenme etkililiği", "(ii) öğretim elemanı

memnuniyeti”, “(iii) öğrenci memnuniyeti”, “(iv) maliyet etkinliği” ve “(v) erişim”dir (Moore, 2005:3).

Şekil 2.1: Uzaktan Eğitimde Kalitenin Beş Sacayağı



Kaynak: Janet C. Moore (2005); “The Sloan Consortium Quality Framework and the Five Pillars,” *A Consortium of Institutions and Organizations Committed to Quality Online Education*, https://www.google.com.tr/url?sa=t&rc=t=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwiMeGwafSAhXEFJoKHV0lDbYQFggpMAI&url=httpA%2F%2Fwarehouseolc.edu%2F~cdelong%2Fd1401%2Fqualitframework.pdf&usg=AFQjCNGRfMJP_UcJInkSkgMhuZqKl4fdbQ&sig2=5rfv3u5PtYrsbBHQNCWbtw&cad=rja, (Erişim Tarihi: 20.12.2016).

Şekil 2.1’de görüldüğü gibi Moore (2005:3), uzaktan eğitimde kalite standartlarını beş temel unsurdan oluşan bir sacayağı olarak nitelendirmektedir. Bu sacayağını oluşturan ilk kalite unsuru öğrenme etkinliğidir. Öğrenme etkinliği, eğitim kurumlarının sahip olduğu teknolojik donanım aracılığıyla öğrencilerin öğretim metotlarını veya sınıf büyüklüklerini bireysel olarak seçebilmeleri sonucunda öğrenme kalitesinin artırılabilceğini ifade etmektedir. Sacayağını oluşturan ikinci kalite unsuru ise, maliyet etkinliğidir. Maliyet etkinliği unsuru, eğitim kurumlarının maliyetlerini düşürürken hizmetlerini sürekli olarak iyileştirdiğini ifade etmektedir. Öğrenciler açısından hizmet sunumunun maliyetini harç ücretleri yansıtmaktadır. Uzaktan eğitimde kalite standartlarının üçüncüsü olan fakülte/öğretim elemanının (eğitimcinin) memnuniyeti, eğitimin çevrimiçi gerçekleştiği durumlarda öğretim elemanının motivasyonunun arttığını, ifade etmektedir. Kalite standartlarından dördüncüsü olan öğrenci memnuniyeti unsuru, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeyle başarılarının arttığını ayrıca eğitimci

ve akranlarla sürekli iletişimin öğrencilerin memnuniyetini artırdığını ifade etmektedir. Kalite standartlarının son unsuru ise erişimdir. Erişim aracılığıyla öğrenme faaliyetlerini çevrimiçi gerçekleştirmek isteyen öğrenciler, geniş program ve kurs dizisiyle eğitime ulaşabilmektedirler. Bu unsurun sağlayıcısı eğitim kurumları olduğu için bireylerin erişim güvenliğinden de hizmeti sunan eğitim kurumları sorumlu olmaktadır (Moore, 2005:3-6).

Uzaktan eğitim, birçok alanda kabul görüp uygulanmıştır. Oluşturulmuş olan bu sanal öğrenme ortamında genellikle öğrenciler, maliyet, esneklik, elektronik kaynak temini ve özenle oluşturulmuş çevrimiçi ders ortamından memnun iken geciken geri bildirimler, eğitimcilerden yönlendirilmeye ya da konuyla alakalı yüz yüze bir iletişim sağlanamaması öğrencilerin motivasyonunu ve memnuniyet düzeyini düşürebilmektedir. Bu aynı zamanda öğrencilerin öğrenme çıktı seviyelerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Yang ve Cornelius, 2004:871-872). Bu durum uzaktan eğitim yaklaşımının öğrenci ile eğitimci arasındaki ilişkinin, gerek çevrimiçi gerekse geleneksel eğitim yöntemlerinde önemli olduğunu gösterebilmektedir. Uzaktan eğitim süresi boyunca geleneksel eğitimde yapılan etkinliklerin yapılabilmesine karşın eğitimciyle yüz yüze iletişim kurulamaması uzaktan eğitimin en büyük dezavantajı olmaktadır ve istenilen öğrenme çıktısının sağlanamamasına neden olabilmektedir.

2.2.2. Harmanlanmış Öğrenme

Son yıllarda sunduğu avantajlar nedeniyle eğitim kurumları tarafından tercih edilmekte olan ve kullanım alanları hızla artan uzaktan eğitim, aktif öğrenme açısından bazı problemleri beraberinde getirmektedir. Bu problemlerin en önemlilerinden biri ise şuan için öğrenci ile eğitimci ve öğrenci ile öğrenci arasındaki yüz yüze etkileşim eksikliğinden kaynaklanan öğrenci motivasyonundaki düşüştür. Özellikle öğrenci ile eğitimci arasındaki bu etkileşim eksikliğinden dolayı etkin öğrenme gerçekleşmeyebilmektedir (Yolcu, 2015:255). Bu yüzden eğitimciler kişiselleştirilmiş ve etkin öğrenme için yeni fırsatlar üretebilmek için farklı eğitim yöntemlerinin kombinasyonlarını oluşturup bunları teknolojiyle birleştirerek eğitim faaliyetlerini daha istikrarlı ve etkin bir şekilde gerçekleştirebilmeyi hedeflemektedir (Tseng ve Walsh, 2016:3-4).

“Harmanlama” terimi, teknolojik araç gereçlerin geleneksel eğitim yöntemi olarak da bilinen yüz yüze eğitimle birleştirilmesini ifade etmektedir (Ünsal, 2012:2). Harmanlanmış öğrenme (Blended learning), en basit tanımıyla çevrimiçi öğrenmeyle yüz yüze öğrenmenin aynı anda gerçekleştirildiği öğretim yöntemidir. Diğer bir deyişle, geleneksel yüz yüze öğrenmenin teknolojik araç gereçlerle desteklenmesi olarak ifade edilebilmektedir (Öner vd., 2014:153).

Harmanlanmış öğrenme, yöntemleri, farklı yüz yüze öğrenme yöntemleri ve yine farklı çevrimiçi öğrenme yöntemleriyle kullanılabilir (Ünsal, 2012:2). Bu yöntem, diğer öğrenme yöntemlerinden farklı olarak, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının üstün yönlerini bir araya getirerek, öğretim sürecini en etkili şekilde planlamaya çalışmaktadır (Cabı ve Gülbahar, 2013:12). Tamamen yüz yüze verilen geleneksel eğitim yöntemleriyle teknolojinin harmanlanması sonucunda ortaya çıkabilecek öğretim yöntemleri Tablo 2.2’de gösterilmektedir (Ramen vd., 2016:9).

Tablo 2.2: Çevrimiçi Ders Yüzdelerine Göre Öğretim Yöntemleri

Çevrimiçi olarak gerçekleştirilen ders yüzdesi	Sınıflandırılmış öğretim yöntemi	Öğretim yöntemlerinin oluştuğu unsurlar
%0	Geleneksel	Dersler yazılı ya da şahsen (çevrimiçi hizmetler olmadan sadece yüz yüze)
%1-29	İnternetle kolaylaştırılmış	Dersler yüz yüze görüşülür ancak çevrimiçi hizmetler, öğretim programı internet sistemi veya e-posta ve web siteleri yoluyla müfredat, dersler veya kaynaklar göndermek için kullanılır.
%30-79	Hibrit, Karma veya Harmanlanmış	Modern ve yüz yüze hizmetlerin her ikisini de harmanlar, kurs çoğunlukla çevrimiçi olarak sağlanır, geleneksel sınıf sayısındaki azalma pahasına düzenli çevrimiçi tartışmalar gerçekleştirilir.
%80 ve üzeri	İnternet üzerinden-Çevrimiçi	Hemen hemen tüm dersler çevrimiçi tabanlı. Yüz yüze ders neredeyse hiç yok.

Kaynak: M. Ramen, M. Moazzam ve B. Jugurnath (2016); “Accounting Teaching Techniques With The Advent Of Technology: Empirical Evidence From Mauritius,” [http://globalbizresearch.org/Mauritius_Conference_2016_Jan/doc/s/Pdf/GB/M625 .pdf](http://globalbizresearch.org/Mauritius_Conference_2016_Jan/doc/s/Pdf/GB/M625.pdf), (Erişim Tarihi:06.02.2017).

Harmanlanmış öğrenme yöntemi, hem uzaktan eğitimde öğrenci-öğrenci veya öğrenci-öğretici arasında yüz yüze etkileşimin olmamasından kaynaklanan sorunları gidermeyi hem de yüze yüze eğitimi çok daha verimli hale getirmeyi amaçlamaktadır. Harmanlanmış öğrenme yöntemi, öğrencilerin içinde buldukları farklı yaşam şartlarını göz önünde bulundurarak okulda harcanan zamanı azaltan, öğretim faaliyetlerini teknolojiyle destekleme ve etkinleştirme faaliyetidir (Yolcu, 2015:255). Diğer bir deyişle, uzaktan eğitimin daha gelişmiş modeli olarak gösterilen harmanlanmış öğrenme, geleneksel eğitim yöntemleriyle uzaktan eğitim yöntemini harmanlayarak geliştirilen bir öğretim yöntemidir. Harmanlanmış öğrenme, öğrenci odaklı olan geleneksel eğitim yöntemini teknolojiyle birleştirerek eğitim şeklini öğrenci odağına çevirebilmektedir (Usta ve Mahiroğlu, 2008:2).

Harmanlanmış öğrenme yöntemi dört maddeyle aşağıdaki gibi özetlenebilmektedir (Driscoll, 2002:1):

- Eğitim amacını faaliyete geçirmek için web tabanlı teknoloji araçlarını (örneğin; canlı sanal sınıf, bireysel aktif eğitim, işbirlikçi eğitim, ses ve metin, konu odaklı geliştirilmiş bilgisayar oyunları vs.) uygun görülen oranlar dahilinde birleştiren veya karıştıran,
- Eğitim teknolojisi mevcut olmadığı halde dahi ideal bir eğitim çıktısı üretmek için pedagojik yaklaşımları içeren,
- Her türlü teknolojik eğitim aracını geleneksel yüz yüze eğitim ile birleştiren,
- Öğrenme ve uygulama arasında ahenkli bir etki oluşturmak için, eğitim teknolojileriyle iş görevlerini harmanlayan veya birleştiren bir eğitim yöntemidir.

Harmanlanmış öğrenme yönteminde harmanlamanın hangi düzeyde olacağı önemlidir. Bu açıdan harmanlanmış öğrenme modelinin hangi düzeyde yapılacağına dersin yapısına ve verilecek olan eğitimin niteliğine bakılarak karar verilmelidir. Graham (2006:11-13)'a göre harmanlanmış öğrenme, çevrimiçi ve yüz yüze öğrenmenin farklı oranlarda harmanlanmasıyla dört farklı şekilde ortaya çıkmaktadır. Bunlar aşağıdaki gibidir Graham (2006:11-13):

- **Etkinlik Düzeyinde Harmanlama (Activity-Level Blending):** Bu düzeyde harmanlama yüz yüze ve çevrimiçi etkinliklerin birleşimi olarak yürütülmektedir.
- **Ders Düzeyinde Harmanlama (Course-Level Blending):** Bu düzeyde seçilen bir dersin parçası olarak kullanılmakta olan farklı geleneksel ve çevrimiçi eğitim faaliyetlerinin kombinasyonlarından oluşmaktadır. Bazı kombinasyonlar öğrencilere aynı zamanlı farklı yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme faaliyetlerinden oluşurken diğerlerinde faaliyetler sırayla gerçekleşir fakat zaman açısından çakışabilmektedirler.
- **Program Düzeyinde Harmanlama (Program-Level Blending):** Bu düzeyde harmanlama genellikle yükseköğretim düzeyinde gerçekleştiği düşünülmektedir. Program düzeyindeki bir harmanlama iki şekilde gerçekleşebilmektedir. Bu harmanlamalardan ilki, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmenin birleştirildiği ikincisi ise, iki eğitim yöntemlerinden oluşmakta olan kombinasyonun program üzerinden verildiğidir.
- **Kurum Düzeyinde Harmanlama (İnstitutional-Level Blending):** Bazı kurumlar yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme yöntemlerini harmanlamak için kurumsal alanlarda modeller geliştirmişlerdir. Bunlardan biri olan Phoenix Üniversitesi, öğrencilerin çevrimiçi etkinliklerle birlikte dersin başında ve sonunda yüz yüze derslerine sahip olduğu yerlerde harmanlama için kurumsal bir modele sahiptir.

Harmanlanmış öğrenme yöntemleri, eğitimci ve uygulayıcılar aracılığıyla birçok kurumda uygulanmakta olup, harmanlama içindeki kullanılan teknoloji seviyesine ve öğretim yöntemlerine göre yukarıda bahsedildiği gibi farklı harmanlama düzeylerinin ortaya çıktığı görülebilmektedir (Graham, 2006:15).

2.2.2.1. Harmanlanmış Öğrenme Yönteminin Uygulama Esasları

Etkin bir harmanlanmış öğrenme yönteminin uygulanma nedenleri aşağıdaki gibi gösterilebilmektedir (Osguthorpe ve Graham, 2003:231-232):

- **Pedagojik zenginlik:** Geleneksel eğitim yöntemleri hem yükseköğretim kurumlarında hem de kurumsal eğitim ortamlarında hala kullanılmaktadır. Bazı araştırmacılar harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarının, aktif öğrenme

stratejilerini, meslektaşlar arası öğrenme stratejilerini ve kullanılan öğrenci merkezli eğitim stratejilerini geliştirdiğini söyleyebilmektedir.

- **Bilgi çeşitliliği ve erişim:** Her öğrencinin çevrimiçi derslere katılım imkanı olmayabilir. Bu olasılık düşünülerek, imkanı olmayan öğrenciler için farklı formatların geliştirilmesi gerekmektedir (örneğin; video, Powerpoint sunusu, animasyon, metin, blog yazıları, CD vb.)
- **Sosyal etkileşim:** Harmanlanmış öğrenme yöntemini uzaktan eğitimden ayıran sosyal etkileşim, derslerin bir kısmının geleneksel eğitim yöntemleri yardımıyla işlenmesi sonucunda ortaya çıkmakta ve bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlayabilmektedir.
- **Kişisel öğrenim:** Öğrencilerin eğitimcilerin söylediklerini yapmasından ziyade kendi öğrenme şekillerini bulabilmeleri için öğrencilere farklı çalışma şekilleri ve zamanları konusunda seçenekler içermesi gerekmektedir.
- **Ücret etkinliği:** Harmanlanmış öğrenme ile öğrencinin ve eğitimcinin sınıfta geçirdiği süreden bir miktar tasarruf sağlanması eğitim kurumlarının masraflarını azaltabilmektedir.
- **Kolay gözden geçirme:** Birçok harmanlanmış öğrenme ortamları eğitimciler kontrolünde ya da tarafından hazırlanmaktadır. Bu hazırlık sürecinde çok yoğun bir program bilgisine ihtiyaç olmamaktadır.
- **Uygulanmasındaki kolaylık:** Harmanlanmış öğrenme, doğal ve istikrarlı bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır.

Harmanlanma sonucunda bu üstünlüklere ulaşabilmek ve “doğru” beceriyi “doğru” kişiye aktarmak için “doğru” eğitim yöntemlerini “doğru” eğitim teknolojileriyle “doğru” zamanda harmanlamak önemlidir (Singh ve Reed, 2001:2).

2.2.2.2. Harmanlanmış Öğrenmenin Hibrit Modelleri

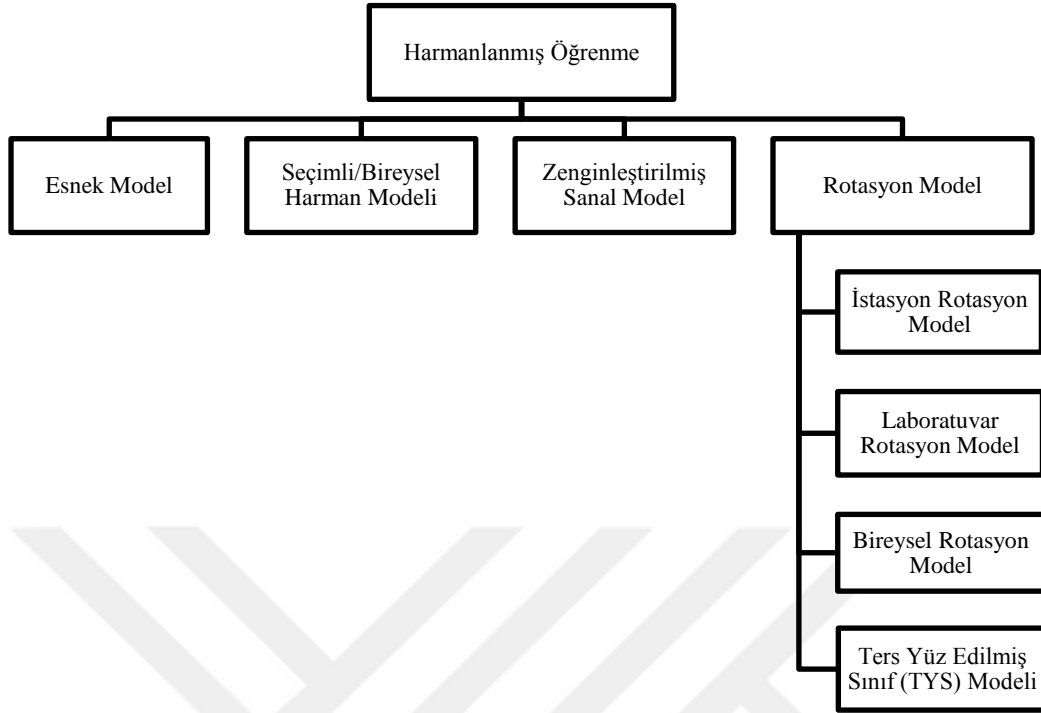
Yenilik, farklı birey ya da birimlerce nispeten yeni olarak algılanan bir fikir, bir uygulama ya da nesnedir. Bu fikir, uygulama ya da nesnelere nispeten eski sistemler üzerinde çeşitli etkiler oluşturabilmektedir. Bu yenilikler yıkıcı ve destekleyici olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Yıkıcı yenilikler, eski olan sistemi kökten ortadan kaldırıp yerine gelen şeylerdir, bu yeniliklere örnek internettir.

Yıkıcı harmanlanmış öğrenme modelleri geleneksel sistemlere bağı kalmayan eğitim modelleridir (Demiralay ve Karataş, 2014:334). Destekleyici yenilikler, değişen ihtiyaçlara cevap verebilmek için eski sistemi geliştiren, iyileştiren yeniliklerdir ve hibrit yapıdaki yenilikler bu yeniliklere örnektir. Destekleyici yeniliklere örnek olabilecek, harmanlanmış öğrenme modelleri geleneksel modeli tamamen ortadan kaldırmak yerine geleneksel sistemdeki uygulamaları çeşitli şekillerde destekleyerek daha iyi öğrenme imkanları sağlayabilmektedir (Demiralay ve Karataş, 2014:335). Birçok okulda, harmanlanmış öğrenme, geleneksel sınıfa kıyasla sürdürülebilir bir yenilik olma özelliği taşımaktadır. Çevrimiçi öğrenme hidrolik gibidir ve geleneksel sınıf, eski kablolu sisteme benzemektedir (Christensen vd., 2013:3).

Harmanlanmış öğrenmenin zaman, yer, yöntem ve hız olmak üzere dört önemli noktası bulunmaktadır. Bu noktalar harmanlanmış öğrenme modelinin hibrit modelleri için de geçerli olmaktadır. Harmanlanmış öğrenme bünyesinde zaman, öğrenmenin okulda geçen zamanla sınırlı olmadığını; yer, öğrenmenin sınıf gibi belirli bir ortamla sınırlı olmadığını; yöntem, öğrenmenin sadece eğitimci tarafından kullanılan yöntemlerle sınırlı olmadığını; hız ise, öğrenmenin tüm sınıfın hızı ile sınırlı olmadığını ifade etmektedir (Staker ve Horn, 2012:6).

2012’de K-12 düzeyinde ortaya çıkan harmanlanmış öğrenme programlarının çoğunu kategorize eden ve harmanlanmış öğrenmeyi sınıflandıran eğitim modelleri mevcuttur (Christensen vd., 2013:3). Harmanlanmış öğrenme ve bünyesinde bulunan hibrit modeller Şekil 2.2’de gösterilmektedir (Staker ve Horn, 2012:2).

Şekil 2.2: Harmanlanmış Öğrenme ve Hibrit Modelleri



Kaynak: Heather Staker ve Michael B. Horn (2012); "Classifying K-12 Blended Learning," *Innosight Institute*, <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>, (Erişim Tarihi: 10.08.2017).

Bu başlığın alt başlıklarında harmanlanmış öğrenme bünyesinde yer alan (i) esnek, (ii) zenginleştirilmiş sanal, (iii) seçimli/bireysel harman ve (iv) rotasyon olmak üzere dört eğitim modeli açıklanmaktadır.

2.2.2.2.1. Esnek Model

Çevrimiçi öğrenme bazen öğrencileri farklı ortamlarda farklı öğrenme şekillerine yönlendirse de özellikle çağımızda öğrencilerin öğrenme süreçlerine çok fazla etkisi vardır. Çevrimiçi öğrenmeyle birlikte öğrenciler kişisel öğrenme becerilerine yönelik öğrenme şekilleri geliştirebilir ve uygulayabilir. Bu modelde eğitimci sınıftadır fakat her öğrencinin kendine özel bir öğrenme modeli vardır ve öğrenciler ihtiyaç duyarsa eğitimciler, küçük gruplar halinde öğrencilerle yüz yüze iletişim kurarak ders anlatma ya da proje gerçekleştirmek gibi faaliyetlerle öğrenme sürecine dahil olabilmektedir (Eflatunplatosu, 2016).

Esnek model (The Flex Model), ders içeriklerinin ve eğitimin öncelikle çevrimiçi öğrenme yoluyla verildiği bir modeldir. Bu modelde öğrenciler, öğrenme yöntemleri arasında bireysel olarak özelleştirilmiş, akışkan bir program

üzerinde hareket etmektedir. Bu akış içinde eğitimciler, küçük gruplar için, grup projeleri ve bireysel ders gibi etkinliklerle yüz yüze eğitim verilmektedir. Esnek model içindeki bazı eğitim programlarında çevrimiçi eğitim az iken bazı eğitim programlarında daha fazla olabilmektedir. Dolayısıyla çok değişik kombinasyonlarla çok daha fazla eğitim programı oluşturulabilmektedir (Staker ve Horn, 2012:12).

2.2.2.2.2. Zenginleştirilmiş Sanal Model

Zenginleştirilmiş sanal modelde (The Enriched Virtual Model), öğrenci okula neredeyse hiç gitmez. Bu modelde öğrenciler, dersleri kendi hızlarıyla sınıf dışında çalışır ve öğretmenlerle e-posta ve çevrimiçi dersler yoluyla diyaloga geçebilmektedir (Birazders, 2016).

2.2.2.2.3. Seçimli/Bireysel Harman Modeli

Seçimli modelde (The A La Carte Model-Self-Blend Model), öğrenciler geleneksel yöntemlerle aldıkları derslere ilave olarak bir veya daha fazla dersi çevrimiçi olarak seçebilmektedir. Öğrenciler, bu modelde bireysel olarak çevrimiçi dersleri harmanlayabilmekte ve diğer dersleri de eğitimcilerle yüz yüze alabilmektedir (Staker ve Horn, 2012:14).

2.2.2.2.4. Rotasyon Modeli

Rotasyon modeli (The Rotation Model), belirli bir ders veya konunun (örneğin; matematik) öğrencilerin belirli bir zamanlama veya öğrenme biçimleri arasında eğitimcinin takdirine bağlı olarak dönüştürülen bir modeldir. Bu modelde kullanılan eğitim yöntemlerinden en az biri çevrimiçi öğrenme yöntemidir. Diğer modeller, küçük grup veya tam sınıf, grup projeleri, bireysel ders, kalem ve kağıt gibi faaliyetleri içerebilmektedir (Staker ve Horn, 2012:8).

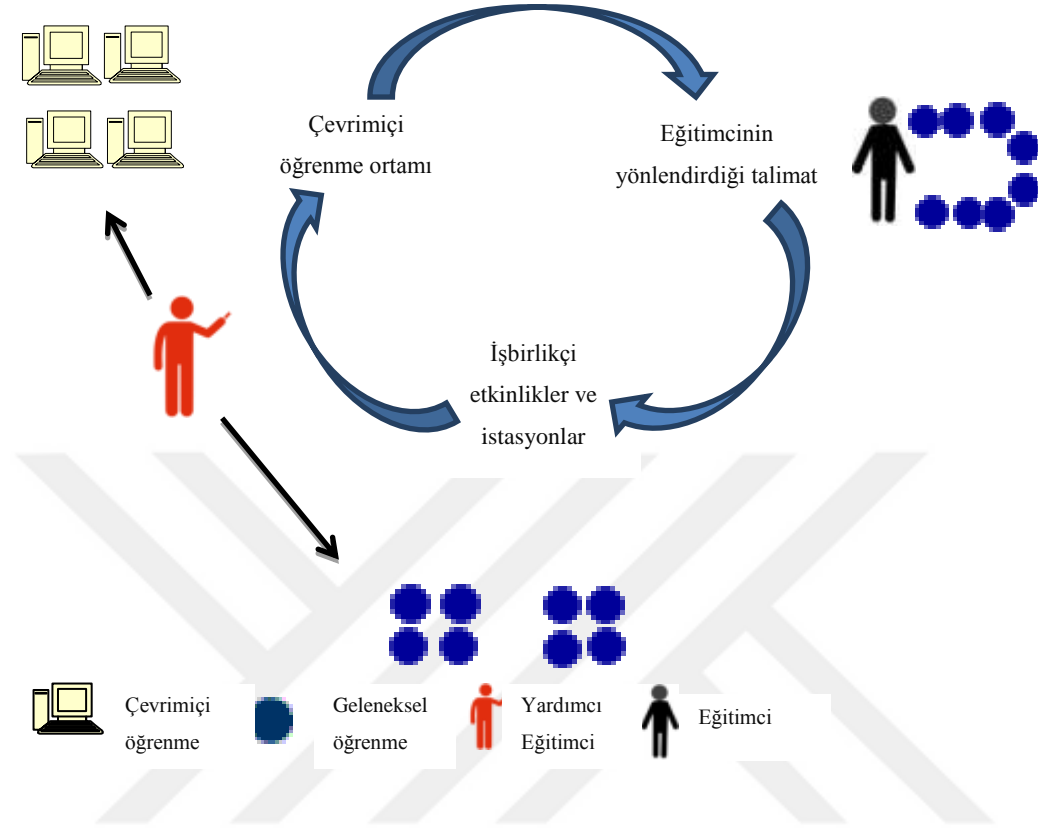
Bu model daha çok ilköğretim düzeyindeki sınıflarda kullanılmaktadır. Örneğin Kaliforniya’da harmanlanmış öğrenme yaklaşımını benimseyen ilköğretim düzeyindeki okulların %80’i rotasyon modelini kullanmaktadır (Eflatunplatosu, 2016).

Bu eğitim modeli, (i) istasyon rotasyon, (ii) laboratuvar rotasyon, (iii) bireysel rotasyon ve (iv) TYS olmak üzere dört alt modele sahiptir (Staker ve Horn, 2012:2).

2.2.2.2.4.1. İstasyon Rotasyon Modeli

İstasyon rotasyon (The Station Rotation Model), her bir öğrencinin sınıf ortamında iken çevrimiçi, geleneksel ya da küçük gruplar şeklinde oluşturulan ders ortamlarının tamamına uğraması koşuluyla oluşturulan bir harmanlanmış öğrenme modelidir (Staker ve Horn, 2012:8). Bu öğrenme modelinde, öğrenciler standart ya da günlük olarak hazırlanmış olan ders programlarını izlemektedir. Bu modelin en çok uygulanan şekli geleneksel ders ortamındaki öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına ya da küçük çalışma gruplarına yönlendirilmesi ve ortamlar arası geçişlerin yapılmasıdır. Modeldeki rotasyon ve genel olarak oluşturulan istasyonlar Şekil 2.3'te gösterilmektedir (Staker ve Horn, 2012:9).

Şekil 2.3: İstasyon Rotasyon Modeli



Kaynak: Heather Staker ve Michael B. Horn (2012); "Classifying K-12 Blended Learning," *Innosight Institute*, <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>, (Erişim Tarihi: 19.01.2017).

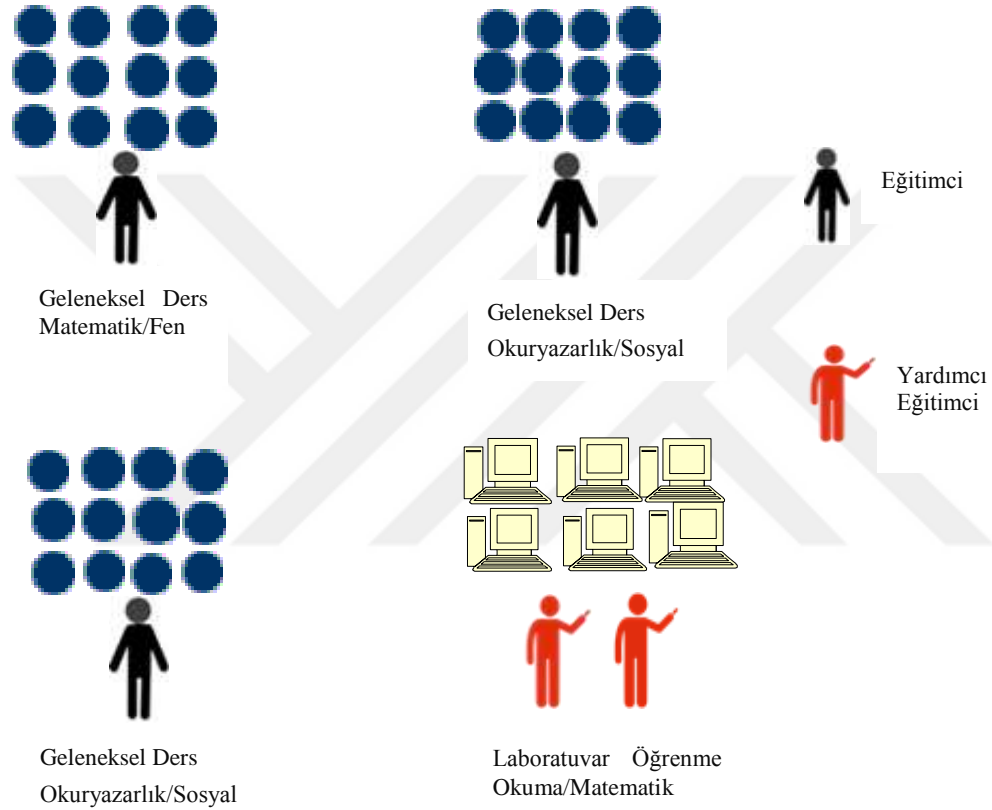
İstasyon rotasyon modelinde, eğitimci-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi özellikle küçük grup çalışmaları ile artırılmaktadır. Ayrıca bu model proje tabanlı çalışmalarda istasyon da oluşturabilmektedir. Buna karşın kalabalık sınıflarda eğitimciye yardımcı bir eğitimciye daha ihtiyaç duyulabilmektedir. Ayrıca eğer model doğru planlanmazsa küçük grup çalışmaları ve çevrimiçi öğrenme istasyonlarında karmaşaya neden olabilmektedir. Böylece çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencileri grup çalışmalarını raporlayabilecek ve doğru içeriklere yönlendirecek öğrenme sistemlerine ihtiyaç duyulabilmektedir (Christensen vd., 2013:30).

2.2.2.2.4.2. Laboratuvar Rotasyon Modeli

Laboratuvar rotasyon modeli (The Lab Rotation Model), öğrenmenin farklı fiziki ortamlarda gerçekleştirilmesi şartıyla oluşturulan bir harmanlanmış öğrenme modelidir. Bu modelde öğrenciler istasyon rotasyon modelindeki gibi standart ya

da günlük olarak tasarlanmış bir ders programını izlemektedir. Öğrenme şekilleri, istasyon rotasyon modelindeki gibi tek bir sınıfa bağlı değildir. Eğitim kurumunun farklı sınıflarında da bulunabilmektedir. Dolayısıyla öğrenme, eğitimciyle birlikte sınıfta başlayan, yine aynı eğitimciyle sınıfta bitmeyen, yardımcı eğitimcilerle birlikte başka bir sınıf olan çevrimiçi öğrenme laboratuvarlarında devam eden bir modeldir. Bu model Şekil 2.4’te gösterilmektedir (Staker ve Horn, 2012:10).

Şekil 2.4: Laboratuvar Rotasyon Modeli



Kaynak: Heather Staker ve Michael B. Horn (2012); "Classifying K-12 Blended Learning," *Innosight Institute*, <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>, (Erişim Tarihi: 19 .01.2017).

Laboratuvar rotasyon modelinde dikkat çeken nokta, eğitimcinin öğrenme laboratuvarını kullanım zamanını ayarlarken özen göstermesi gerektiğidir. Ayrıca bu öğrenme modelinde öğrenme, çevrimiçi öğrenme laboratuvarlarında öğrencileri doğru içeriklere yönlendirecek, öğrenci çalışmalarını kontrol edip rapor edebilecek eğitimci ve yardımcı eğitimciyi ayrıca öğrenme yönetim sistemlerini de gerektirebilmektedir (Christensen vd., 2013:30).

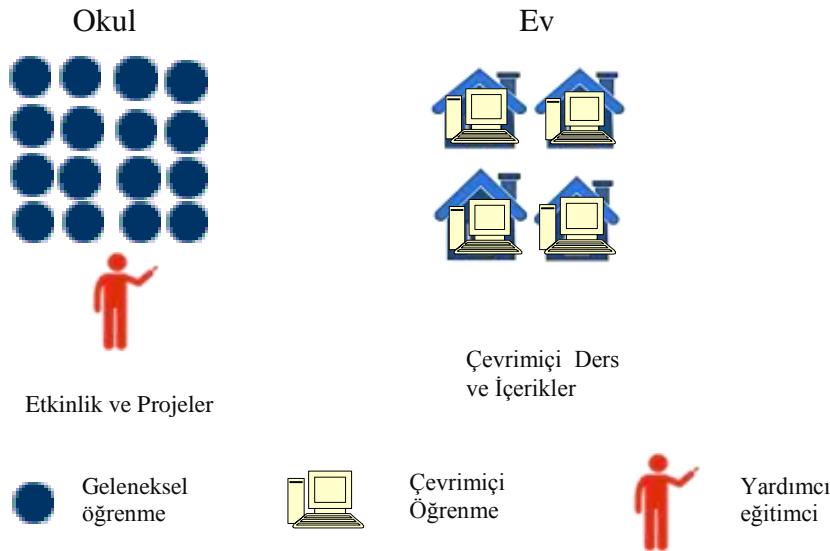
2.2.2.2.4.3. Bireysel Rotasyon Modeli

Bireysel rotasyon model (The Individual Rotation Model) diğer rotasyon modellerinden farklıdır, çünkü özünde her öğrenci ayrı bir çalışma programına sahiptir ve mevcut olan her istasyona veya modele kesin bir şekilde dönüştürülemez (Christensen vd., 2013:28).

2.2.2.2.4.4. TYS Modeli

TYS, genelde derste işlenecek olan konunun, ders içeriğinin ve tartışmanın sınıf ortamından çevrimiçi bir ortama taşındığı, sınıf dışında yaptırılması planlanan ödev niteliğindeki öğrenme etkinliklerinin geleneksel sınıf ortamına taşındığı ve farklı öğretim yöntemleriyle çeşitlendirilerek eğitimci rehberliğinde uygulandığı bir harmanlanmış öğrenme modelidir (Christensen vd., 2013:31). Diğer bir deyişle, TYS modelinde öğrenciler evde video izleyip, konuyla ilgili okumaları yaparak derse hazırlanırlar. Böylece öğrenciler hazırlık çalışmalarının tamamlanmasının ardından sınıf içinde problem çözme, metin analiz etme veya soruları çözmeye hazır olarak sınıfa gelmiş olmaktadır (Schmidt ve Ralph, 2016:98). TYS modeli Şekil 2.5'te gösterilmektedir (Staker ve Horn, 2012:11).

Şekil 2.5: TYS Modeli



Kaynak: M. Christensen, Clayton, Horn B. Micheal and Heather Staker (2013); "Is K-12 Blended Learning Disruptive? An Introduction of the Theory of Hybrids," Clayton Christensen Institute, <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/05/Is-K-12-Blended-Learning-Disruptive.pdf>, (Erişim Tarihi: 25.12.2016).

Şekil 2.5'te görüldüğü üzere, öğrenciler sınıf dışında çevrimiçi ya da çevrimdışı olarak ders videolarını izlemekte ve sınıf içinde diğer öğrencilerle konuyu tekrar etme ve öğrenimlerini geliştirme fırsatı bulabilmektedir (Zownorega, 2013:6).

2.3. TYS Modeli

Eğitimcinin uygun gördüğü etkinliklere ve kararlara dayanarak pasif bir öğrenme süreci sunmakta olan geleneksel eğitim yöntemleri, öğrencilerin etkin bir öğrenme süreci deneyimleyememesine neden olabilmektedir. Özellikle yükseköğretim düzeyinde, eğitimcilerin öğrencilere teknolojik eğitim yöntemleriyle eğitim vermemesi sonucunda bu dijital çağda öğrencilerin teknolojik becerileri kazanamamasına neden olduğu dolayısıyla öğrencilerin motivasyonunun düştüğü düşünülmektedir. Bu yüzden yükseköğretim düzeyinde eğitim uygulamaları için değişim çağrısında bulunularak, eğitim sürecinin iyileştirilmesi için TYS modeli de dahil olmak üzere yeni eğitim yöntemleri önerilmektedir. Modern eğitim yöntemlerinden biri olan TYS modeli, bireylerin eğitim ihtiyaçlarını gidermek için tavsiye edilen en yeni eğitim yöntemlerinden biridir (Kim vd., 2016:2). TYS modeli, eğitimde kullanılan teknolojik araç gereç ve yöntemler aracılığıyla sınıf içinde kullanılan zaman diliminin daha verimli geçirilmesi amacıyla geliştirilmiş pedagojik bir eğitim yöntemidir. Bu modelde, öğrenciler ilgili konuyu evde çalıştıktan sonra derse katılmakta böylece sınıf içi zaman diliminde daha farklı aktif öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilebilmektedir (Tucker, 2012:82-83).

TYS modeli alanyazında ters yüz edilmiş sınıf (flipped classroom), ters yüz sınıf, ters yüz öğrenme (flipped learning), dönüştürülmüş sınıf (inverted classroom), akran eğitimi (peer instruction), evde ders okulda ödev gibi farklı isimlerle çalışılmıştır. Bu bölümde, “(i) TYS modeli kavramı”, “(ii) modelin avantaj ve dezavantajları”, “(iii) muhasebe eğitiminde TYS modeli”, “(iv) TYS modelinde kullanılan program ve araçlar” ve “(v) TYS modeline yönelik daha önce yapılmış çalışmalar” konuları üzerinde durulmaktadır.

2.3.1. TYS Modeli Kavramı

Bilim ve teknoloji alanındaki sürekli değişim ve gelişim “değişmeyen tek şey değişimin kendisidir” sözüyle ifade edilebilmektedir. Bilim ve teknolojiadaki değişim hayatın her alanını etkilediği gibi eğitim alanını da etkilemiş, teknolojik gelişmelerin hızlı bir şekilde artmasıyla eğitim imkânları gelişmiş ve farklı eğitim talepleri ortaya çıkmıştır (Özdamlı ve Aşıksoy, 2016:99). Bu taleplerin karşılanabilmesi için ise yeni eğitim yöntemleri arayışları ortaya çıkmıştır. Böylece geçmişte eğitimci odaklı geleneksel öğretim yöntemi olarak bilinen eğitim yöntemleri yerini öğrenci odaklı eğitim yöntemlerine bırakmaya başlamıştır.

TYS modeli, eğitimci odaklı ve zorunlu bir mekân olarak kabul edilen sınıflarla yani dört duvarla sınırlandırılmış, geleneksel sınıf anlayışının tersine işlediği, çevrimiçi eğitimle farklı öğretim yöntemlerinin harmanlanmasıyla oluşturulan yeni bir eğitim yöntemini ifade etmektedir (Görü Doğan, 2015:25).

TYS modeli, sınıf içinde yapılan etkinliklerin sayısını arttırmak amacıyla sınıf içindeki süreden tasarruf ederek bu süreyi daha verimli kullanabilme çabası olup, öğrenci odaklı bir eğitim yaklaşımıdır (Özdamlı ve Aşıksoy, 2016:103). Bu modelde sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetler tamamen öğrenciye göre şekillenmektedir. TYS modelinin birçok farklı kombinasyona sahip olmasına karşın, sınıfta yüz yüze eğitim, etkili öğrenme stratejileri kullanma, öğretim teknolojilerinden yararlanma gibi temel yapı taşları hemen hemen tüm uygulamaların ortak noktalarındandır (Yıldırım ve Kıray, 2016:6).

İngilizce yazılışının “FLIP” olduğu bu yaklaşımın özellikleri ilk harflerinden hareketle aşağıdaki gibi açıklanmaktadır (FLN, 2014):

- **F (“F”lexible Environment: Esnek Ortam):** Farklı eğitimci, öğretim yöntemleri, zaman ve yer esnekliğini ifade etmektedir.
- **L (“L”earning Culture: Öğrenme Kültürü):** Öğrenme kültürünün eğitimci merkezli öğretim yöntemlerinden öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine geçişle değiştirdiğini ifade etmektedir.
- **I (“I”ntentional Content: Kasıtlı İçerik):** Eğitimciler, öğretme faaliyetini gerçekleştirirken öğrencilerin hangi bilgileri öğrenmelerini istediklerini

önceden belirlemelidirler. Ders içerikleri aktif öğrenme etkinlikleriyle öğrenci merkezli olarak hazırlanmalıdır. Buna paralel olarak eğitmeni vermek istediği bilgiyi öğrencilere hangi materyallerle aktaracağını belirlemesi gerektiğini ifade etmektedir.

- **P (“P”rofessional Educator: Profesyonel Eğitmeniler):** Modeli uygulayan eğitmenilerin sorumlulukları geleneksel sınıf eğitmenilerinden daha fazladır. Eğitmeni sürekli olarak kendini geliştirmekte, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde öğrencileri gözlemlemekte ve geri bildirim yaparak sürekli diyalog halinde olmaktadır. Eğitmeni sorumluluklarının farkında olmalı ve eleştirilere açık olmalıdır.

Chen vd. (2014), FLN (2014) tarafından önerilen “FLIP” modelinin ortaöğretim düzeyinde eğitim veren kurumlara uygun olduğunu fakat yükseköğretim için uygun olmadığını öne sürmüş ve bu modeli geliştirerek “FLIPPED” olarak değiştirmiştir. Chen vd. (2014)’ün geliştirmiş olduğu “FLIPPED” aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir (Chen vd., 2014:18-20):

- **P (“P”rogressive Activities: İlerlemeci Öğrenme Etkinlikleri):** Grup tartışmaları, laboratuvar uygulamaları ve bireysel öğretim faaliyetleri hem sınıf içi hem de sınıf dışı sosyal etkileşimi gerçekleştirmektedir. Öğrenciler bu faaliyetler içinde planlayıcı, problem çözücü ve etkin öğrenci rollerindedir.
- **E (“E”ngaging Learning Experiences: Etkili Öğrenme Deneyimleri):** Eğitmeniler öğretim içeriğini ne kadar iyi gerçekleştirseler de öğrencilerin öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri deneyimleri göz önüne almazlarsa model başarısız bir öğrenme deneyimi olarak kalabilmektedir.
- **D (“D”iversified Platforms: Çeşitlendirilmiş ve Sorunsuz Öğrenme Platformları):** Modelde öğrenme kişisel faaliyetlere müsaade eden tasarım platformu içermektedir. Bu farklı öğrenme platformları öğrenci deneyimlerinin resmi ve gayri resmi öğrenme ortamlarıyla süreklilik arz eden bir öğrenme deneyimi sunmaktadır.

Gross vd. (2015:36)’e göre, TYS modeli 19. yüzyılın başlarında Sylvanus Thayer tarafından kullanılmıştır ve sanıldığı gibi yeni bir eğitim yöntemi değildir. Thayer, Amerikan Askeri Akademisi West Point’te mühendislik öğrencilerinin

ellerindeki materyallerle bir çekirdek içerik belirlemelerini istemiştir. Fakat bu faaliyeti derse gelmeden önce yapmaları gerektiğine dayanan bir sistem geliştirmiş olup, sınıf içinde daha sonrasında eleştirel düşünme ve grup içinde problem çözme gibi etkinlikler oluşturmuştur.

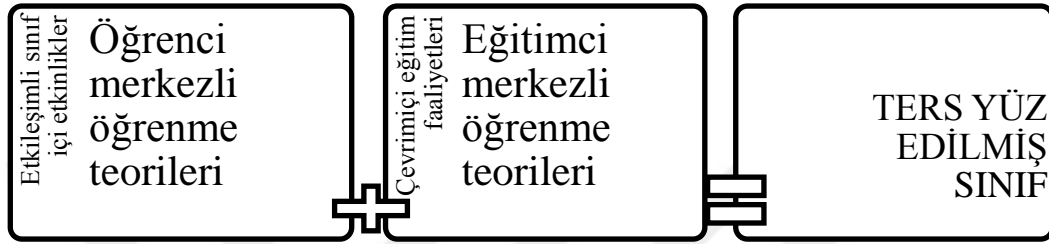
Guan (2013:1)'a göre, TYS modeli fikri yaklaşık 20 yıldır gündemdedir. Eric Mazur bugünün TYS modelini 1990'lı yıllarda Harvard Üniversitesi'nde görev aldığı dönemlerde akran öğretimi yöntemi adıyla geliştirip uygulamıştır. TYS modeli eğitimciden öğrenciye bilgi aktarımı faaliyetlerini sınıfın dışına taşıyıp, öğrencilerin derse gelmeden önce okumalar yoluyla ders hazırlıklarının yapıldığı, sınıfta daha fazla ders etkinliklerinin gerçekleştirildiği öğrenci odaklı öğrenmeyi savunan bir modeldir.

Uzun yıllar öncesinden var olduğu kabul edilen TYS modeli, teknolojiye gelişmeyle birlikte yeni bir eğitim yöntemi olarak yeniden gündeme gelmiştir. Özellikle kişisel bilgisayar, tablet, mobil telefon gibi gelişmiş teknolojiler TYS eğitim yöntemini önceki sınıf dışı kitap okumaları boyutundan teknolojiyle iç içe olan sınıf dışı video izleme boyutuna taşımıştır (Torun ve Dargut, 2015:22). Bu yaklaşım güncel haliyle ilk olarak 2007 yılında kimya eğitimcileri olan Jonathan Bergmann ve Aaron Sams'in Woodland Park Lisesi'nde dersleri kaçıran öğrenciler için konu anlatım videolarının çekilmesi ve bu ders videolarına olan yoğun ilginin fark edilmesiyle ortaya çıkmıştır (Sams ve Bergmann, 2012:3). Sonrasında Salman Khan'ın TED konuşmasıyla birlikte 2011 yılına gelindiğinde bu modelin tanınırlığı ciddi ölçüde artmıştır (Albrecht, 2012). Bu model başlangıçta spor etkinlikleri dolayısıyla birkaç öğrencinin derslerden geri kalmamalarını sağlamak için geliştirilmiştir. Sonrasında dersleri sadece spor etkinliklerinden dolayı kaçıranların değil sınıf içinde dersi anlamayan öğrenciler ve ilgili konuda yetersiz olduğunu düşünen eğitimcilerin ve hatta ana dili İngilizce olmayan uyrukları farklı öğrencilerin de izlediği fark edilmiştir (Sams ve Bergmann, 2012:3). Bu yüzden çekilen video sayısı artırılmış ve sonraki aşamada ödev olarak derslerin evde çalışılması, uygulamaların ise ders içi etkinlikler ya da laboratuvarlarda yapılması fikri geliştirilmiştir. Böylece öğrencilerin eğitimcilerle asıl ihtiyaç duydukları kısım olan uygulama sırasında öğrenciler eğitimcilerle

kolayca ulaşılabilmiş ve sorularına cevap alma konusunda sorun yaşamamışlardır (Bergmann ve Sams, 2014:1).

Bishop ve Verleger (2013:6)'a göre TYS modelinin sınıf içinde etkileşimli grup odaklı öğrenme etkinlikleri ve sınıf dışı bilgisayar odaklı bireysel öğrenme etkinlikleri olarak iki ayrı kısmın birleşmesinden oluştuğunu ifade etmektedir. Bu tanım Şekil 2.6'da gösterilmektedir.

Şekil 2.6: TYS Modeli

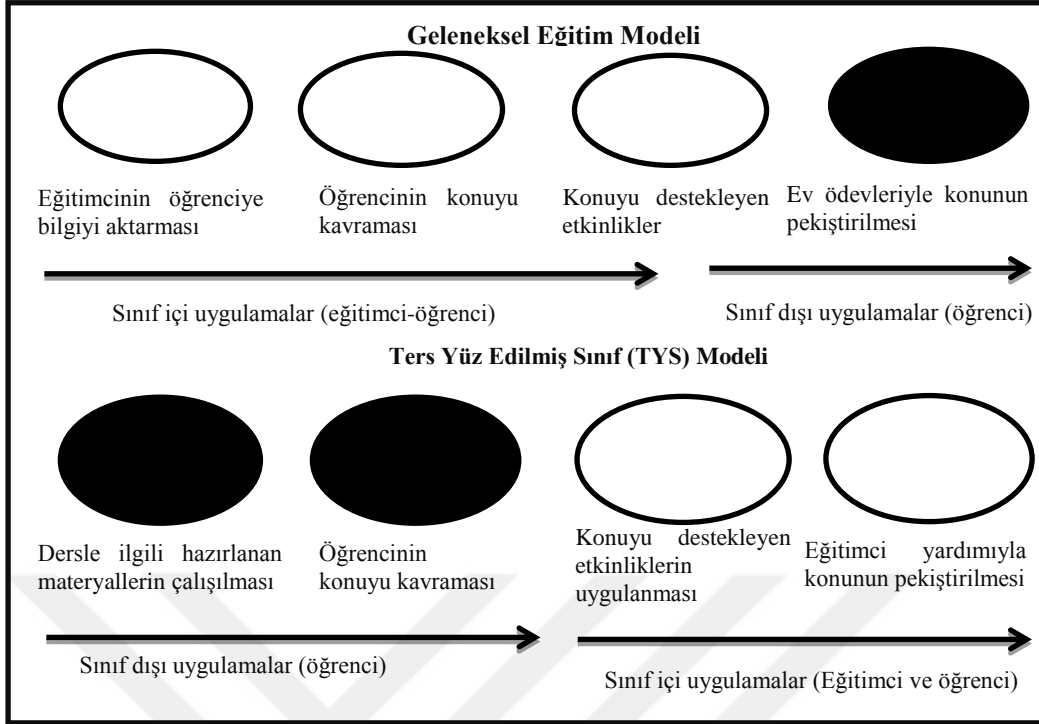


Kaynak: Jacob Bishop ve Matthew A. Verleger(2013); "The Flipped Classroom: A Survey of the Research," *120th ASEE Annual Conference & Exposition*, <https://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/view>, (Erişim Tarihi: 01.01.2017).

Şekil 2.6'da gösterildiği gibi, TYS modeliyle öğrencilerin dersleri evde çevrimiçi eğitim faaliyetlerini gerçekleştirerek öğrenmeleri, sınıf içi ders saatlerini ise eğitimci kontrolünde aktif öğrenme yöntemleriyle pekiştirmeleri hedeflenmiştir. Bu anlamda sadece sınıf içinde verilen konu anlatımıyla ödevin yerleri değil eğitimci ile öğrencinin rolleri de değişmiştir. Sonuç olarak anlatan eğitimci ve dinleyen öğrenciden ziyade öğrenen öğrenci ve yol gösteren, soru işaretlerini kaldıran eğitimci rolleri ortaya çıkmaktadır (Kara, 2015:224).

TYS modelinde geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine konunun öğrenilmesi aşaması öğrencinin sorumluluğuna bırakılarak, sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin eğitimciler ve sınıfla daha fazla diyalog kurması hedeflenmiştir. Moravec vd. (2010)'a göre TYS modeliyle geleneksel eğitim modeli arasındaki süreç farkı Şekil 2.7'de gösterilmektedir (Zownorega, 2013:7).

Şekil 2.7: TYS Modeli ile Geleneksel Eğitim Modeli Faaliyet Süreci



Kaynak: Marin Moravec, Adrienne Williams ve Nancy Aguilar Roca ve Dianne K. O'Dowd (2010); "Learn Before Lecture: A Strategy that Improves Learning Outcomes in a Large Introductory Biology Class," *CBE-Life Sciences Education*, Cilt 9, Sayı 4, s. 473-481.

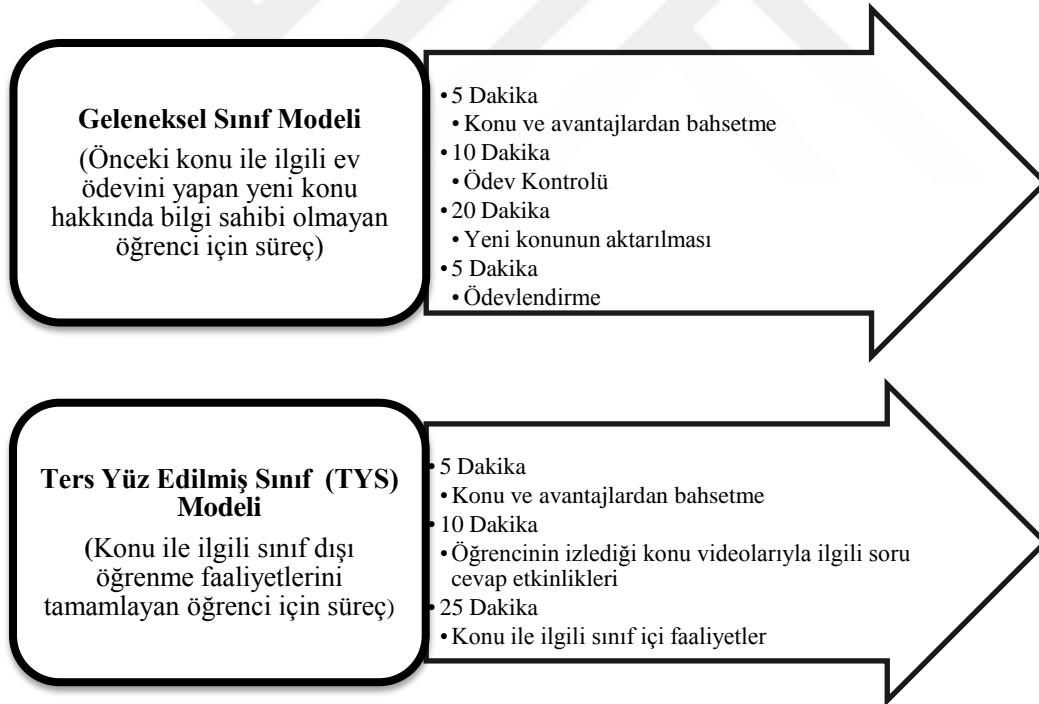
Schmidt ve Ralph (2016:5-6)'e göre, TYS modeli için öğrenmenin kalıcılığının sağlanmasında, öğrencinin sınıf içinde ve sınıf dışında etkileşimli olarak konuları tekrar tekrar çalışması yatmaktadır. Bu bağlamda TYS modeli ile geleneksel eğitim yöntemleri arasındaki farklar aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir (Schmidt ve Ralph, 2016:5-6):

- Geleneksel eğitim modeli eğitimci odaklıyken, TYS eğitim modeli öğrenci odaklıdır,
- Geleneksel öğretim yöntemleriyle öğrenme süreci sadece sınıf ortamıyla sınırlıyken, TYS modelinde öğrenme süreci geleneksel anlamda sınıftan bağımsızdır,
- TYS yönteminde sınıflar, sadece yeni bilgi edinilen değil aynı zamanda yanlış ve eksik öğrenme gibi sorunların da giderildiği bir öğrenme ortamına dönüşmektedir,
- TYS modelinde internet, bilgisayar, çevrimiçi ağlar ve yazılımlar eğitimde yoğun olarak kullanılmaktadır,
- TYS modelinde ev ödevlerinin yerini konu çalışma videoları almaktadır,

- TYS modelinde öğrenme sürecinde bireysel ya da grupla proje yapma veya bireysel öğrenme çalışmaları yapılmaktadır,
- TYS modelinde geleneksel öğretim süreçlerinde kullanılan süre yerine öğrenci etkinliklerine bağlı öğrenme süreçleri kullanılmaktadır.

Geleneksel sınıf modeli ile TYS modeli arasındaki bir diğer fark dersler içinde adım adım yapılan uygulamalar ve bu uygulamaların süresidir. TYS modelinde sadece sınıf içinde yapılan faaliyetler dikkate alındığında 40 dakikalık bir ders süresinde yapılan etkinlikler, geleneksel sınıf modelinde yapılan etkinliklerden ayrılmaktadır. Ayrıca TYS modelinde geleneksel sınıf ortamından farklı olarak ödev kontrolü ve yeni bir konu anlatılması gibi eğitimci odaklı faaliyetler yer almamaktadır. Bu iki farklı sınıf modeli arasındaki ders süreci Şekil 2.8’de gösterilmektedir (Sams ve Bergmann, 2012:15).

Şekil 2.8: Geleneksel Sınıflar ve TYS Modelinde Ders Süreci



Kaynak: A. Sams ve Bergmann, J. (2012); “Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day,” *International Society for Technology in Education (ISTE)*, <https://escolaecofeliz.files.wordpress.com/2015/12/flip-your-classroom.pdf>, (Erişim Tarihi: 30.12.2016).

Şekil 2.8’de görüldüğü gibi, geleneksel sınıf modelinde öğrenci daha önce anlatılan konuyla ilgili ödevi yapıp sınıfa gelmektedir. Bu süreç içinde ise ders eğitimci odaklı ilerlemektedir, dolayısıyla dersin öğrenciler tarafından anlaşılması, eğiticinin sorumluluğundadır. Ödev kontrolü aşamasında

öğrencilere bir önceki ders sonunda verilen ödevlerin kontrolü yapılmaktadır. Ödevler bu sınıf modelinde sınıf dışında yapılan bir etkinlik olmasına rağmen kontrolü sınıf içinde yapılmaktadır. Bu durum geleneksel sınıf modelinde zaman kaybına neden olmaktadır. Yeni konunun anlatılması aşamasında eğitimci uygun gördüğü yöntemle (kara tahta, anlatım vb.) o haftanın konusunu öğrencilere aktarmaktadır. Haftanın konusunun öğrencilere anlatılması sonunda o konunun pekiştirilmesine yönelik uygulamalar ise öğrencilere son aşamada ev ödevi olarak verilmektedir. Öğrencilerin sınıf dışında yaptıkları ödevlerin kontrolü ya da öğrencilerin eksikliklerinin giderilmesi faaliyetleri bir sonraki derse bırakılmaktadır (Bolat, 2016:3378; Filiz ve Kurt, 2015:217).

TYS modelinde ise 40 dakikalık süreç öğrencilerin ders dışında çalıştığı konuyla ilgili soruların alınması ve eğitimci tarafından bu soruların cevaplanması faaliyetiyle başlamaktadır. Eğitimci sınıf dışında çalışılan konuyla ilgili bilgileri pekiştirmek için geriye kalan 25 dakikalık süreçte belirlediği farklı eğitim etkinliklerini kullanabilmektedir. YYS modelinin kullanıldığı sınıflarda temel amaç ders çalışma sürecini ders dışına aktarıp, ders içi zamanları daha etkin kullanarak konunun iyi bir şekilde kavranması ve hatta teknik eğitimler için de uygulama yöntemiyle konunun pekiştirilmesini sağlamaktır. Bir açıdan eğitim atölyesine dönüşen sınıflarda kalan süre içinde konuyla ilgili etkinlikler yapılmakta böylece öğrencilerin sınıf dışında öğrendikleri yanlış ya da eksikliklerin düzeltilmesi faaliyeti gerçekleştirilmektedir (Bolat, 2016:3378). Böylece sınıf içi zaman boşa gitmemekte ve sınıf dışında çalışılan derslerin hatırlanması, pekiştirilmesi gibi faaliyetler eğitimci kontrolünde gerçekleştirilmektedir. Böylece öğrencilerin konuyla ilgili sorun yaşadığı noktalarda eğitimci müdahale edebilmektedir. Dolayısıyla öğrenci ile eğitimci arasındaki etkileşim artmakta ve öğrenciler derse daha motive olmuş bir şekilde katılabilmektedir.

Geleneksel eğitim yönteminden YYS modeline geçişte dikkat edilmesi gereken bazı notlar bulunmaktadır. Miller (2012)'e göre etkili bir YYS modeli oluşturmak için dikkat edilmesi gereken beş süreç vardır. Bu süreçler; (i) anlamlı içerik, (ii) ilgi çekici modeller, (iii) teknoloji, (iv) yansıtma, (v) zaman ve mekan olup, aşağıdaki gibi açıklanabilmektedir (Miller, 2012):

- **Anlamli içerik:** Kaydedilecek ders içeriğinin neye yönelik olduğunu ya da ne için gerekli olduğunun eğitimci kontrolünde iyi bir Şekilde belirlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Kaydedilecek ders içeriğinin iyi belirlenmemesi durumunda konu ya da ders öğrencilerin dikkatini çekmediği gibi video kaydetme faaliyetinin amacı da yerine getirilmemiŐ olmaktadır.
- **İlgi çekici modeller:** Kaydedilen anlamli ders içerikleri hazırlanırken öğrencinin bunu uygulamaya nasıl dökeceği hesap edilmelidir. EĞitimci bu doğrultuda sınıf içi etkinliklerin tasarımında probleme dayalı öğrenme, oyuna dayalı öğrenme, gruplar arası etkileşimli öğrenme ve projeye dayalı öğrenme gibi eğitim yöntemlerinden yararlanabilmektedir.
- **Teknoloji:** Video derslerin kaydedilmesi kadar bu video derslerin izlenebilmesine izin verecek teknolojinin kalitesi de önemlidir. Bu teknoloji yüklenecek video dersler için hem kayıt sürecinde hem de izlenme sürecinde sorun oluŐturmamalıdır.
- **Yansıtma:** EĞitimcilerin video derslerin yüklenmesinden sonra bu dersleri izleyecek öğrencilerden neler beklediğini bilmeleri gerekmektedir. Diğer bir deyişle, eğitimcilerin yükledikleri videoların öğrencilerin hangi becerilerini geliŐtireceĐine ya da onlara ne gibi artılar sağlayacağı konusunda bir öngörüye sahip olmaları gerekmektedir. ÖĞrencilerin hedeflenen becerilerini geliştirmek için derslerin içerik ve etkinliklerinin geliştirilmesini ifade etmektedir.
- **Zaman ve Mekan:** Bütün Ğrencilerin derse ulaşım bakımından aynı imkanlara sahip olması mümkün olmayabilir. Böyle bir ihtimal dahilinde sınıf dışı etkinliklerde de yani ders dinleme aşamasında da öğrencilere destek olunabilecek bir yapının geliştirilmesi gereklidir. Böylece Ğrenciler imkanlar bakımından eŐitlenir ve öğrencilerin dersi izleme zamanı ve nerede izleyecekleri öğrencilerin kişisel kararlarına kalmaktadır.

Özetleyecek olursak, TYS modeline geçişte sınıf dışı etkinliklerde kullanılacak olan videoların içerikleri öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi ve becerilere uygun bir Şekilde oluşturulmalıdır. Ayrıca Ğrencilerin bahsedilen bu bilgileri gerçeğe uyarlayabilmesine olanak tanıyan sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler

tasarlanarak bütün öğrencilerin bu etkinliklerden faydalanmasını sağlayan ortamlar oluşturulmalıdır.

2.3.2. TYS Modelinin Avantaj ve Dezavantajları

Sams ve Bergmann (2012)'ın diğer eğitim sistemlerine göre nispeten köklü ve yeni bir değişiklik olarak ifade ettiği TYS modelinin sağladığı avantajlar aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir (Fulton, 2012:13-17):

- Öğrenen bireyler, kendi “anlama kabiliyetlerine ve hızlarına” göre ve çalışma programlarına uygun olarak dersleri izleyebilir, ihtiyaç duyduklarında kendilerini yetersiz gördükleri konularda video dersleri tekrar izleme olanağına sahiptir,
- Sınıf içinde yapılan ev ödevi niteliğindeki faaliyetler sonrasında öğrenciler anlamadıkları yerlerde eğitimcilere sorular sorabilmektedir. Bu tür diyaloglar gerçekleştiği sürece öğrencilerin bir birey olarak öz güvenleri artmakta ve öğrenciler sınıfta ya da gerçek hayatta kendini daha rahat ve doğru şekilde ifade edebilmektedir,
- Video derslerin kullanım süresi olmadığı için öğrenciler derslere dilediği zaman dilimi içinde ulaşabilmektedir,
- Sınıf içi etkinlikler ile sınıf dışı etkinliklerin yerleri değiştiği için sınıf içinde kullanılacak daha fazla zaman ortaya çıkmaktadır.

TYS modelini kullanan birçok eğitimci, TYS modeliyle ders gören öğrencilerin sınavda aldıkları notların, geleneksel eğitim yöntemiyle ders alan öğrencilerin aldıkları puanlara göre daha fazla olduğunu ifade etmektedir. Farklı disiplinden 15000'den daha fazla üyeye sahip, ulusal vaka analizi çalışma merkezi tarafından yapılmış olan ve TYS modelini uygulamış olan yaklaşık 200 eğitimcinin katıldığı bir çalışma sonucuna göre oluşturulan TYS modelinin avantajları aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir (Herreid ve Schiller, 2013:62):

- Öğrencilerle sınıf içinde daha fazla zaman geçirilerek daha özgün araştırma ve uygulamalar yapılabilmektedir,
- Öğrencilerin sadece sınıf içinde kullanabildiği bilimsel araç gereçlerle sınıf içi sürede daha fazla çalışma yapılmasına izin vermektedir,

- Öğrencilerin sadece sınıf içi sürede kullanabildiği laboratuvarlarda daha fazla uygulama yapabilme fırsatı vermektedir,
- Spor, kültürel ya da sosyal faaliyetler nedeniyle derse katılamayan öğrencilere videolar aracılığıyla ders konularını öğrenebilme şansı vermektedir,
- Hem sınıf içi hem de sınıf dışı etkinliklerle öğrencileri düşünmeye yönlendirmektedir,
- Öğrencilerin hem sınıf içi hem de sınıf dışı etkinliklerde daha aktif rol oynamalarını sağlamaktadır,
- Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları olumludur.

Herreid ve Schiller (2013:63)'e göre TYS modelinin dezavantajları aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir:

- Öğrenciler, dersi ilk kez ders esnasında işlemeyecekleri için bu yeni yönteme uyum sağlayamayıp derse katılmak istemeyebilirler,
- Öğrenciler, sınıf dışı izlenmesi gereken ders videolarını izlemeden, derse hazırlıksız bir şekilde gelebilirler ve bu yüzden öğrenme gerçekleşmeyebilir,
- Eğitimcilerin çoğu, sınıf dışı eğitimin bir parçası olarak videolar kullanmaktadır. Video ve okuma kaynakları gibi araçlar, sınıf etkinliklerine uygun olarak oluşturulmazsa öğrencilerin kafası karışır ve öğrenme sürecinde olumsuz sonuçlar elde edilebilir,
- Dersler için kaliteli konu videoları bulmak oldukça zordur,
- Eğitimcilerin hazırladığı kaliteli videoların sayısı oldukça azdır ve yenilerini oluşturmak için çok fazla zaman gerekmektedir.

Geleneksel modele alışmış öğrenciler yeni bir eğitim modeli olan TYS modeline alışma aşamasında bazı sorunlarla karşı karşıya kalabilirler. Örneğin; eğitimcilerin sınıf dışı etkinlikler için kaydettiği video dersler öğrencilerin konuyu anlamasında yardımcı olmayabilir. Eğitimcinin ders dışında öğrencilerle iletişim kurmadığı durumlarda öğrenciler kendilerini baskı altında hissedebilir ve bu durumda öğrencilerin motivasyonları olumsuz yönde etkilenebilir. Bu yüzden herhangi bir sorunun ortaya çıkmaması için en büyük sorumluluk eğitimcilere düşmektedir. Ayrıca hazırlanan videoların kafa karışıklıklarına ve strese neden olmaması için eğitimciler videoları özenle hazırlamak zorundadır. Bu da eğitimci

için daha fazla çaba, zaman ve sorumluluk anlamına gelebilmektedir (Talbert, 2012:2).

2.3.3. Muhasebe Eğitiminde TYS Modeli

Son dönemde ekonomik, teknolojik, yasal ve benzeri alanlarda gerçekleşmekte olan küreselleşme hareketleriyle ülkeler arasındaki ticari sınırlar ortadan kalkmış ve uluslararası faaliyette bulunan işletmelerin sayıları artmıştır. Bu süreç, işletmeler için yeni yasal zorunluluklar ve artan sorumluluklar getirmiştir. Bu küreselleşme sürecinden hem makro hem de mikro düzeyde etkilenen ve yaşam faaliyetlerini sürdürmeye çalışan işletmelerin iş yapma şekilleri ve fonksiyonları da değişmiştir (Hatunoğlu, 2006:190). Ayrıca teknolojinin gelişimiyle birlikte muhasebe meslek mensuplarının elle yaptıkları kayıt, belgeleme ve faturalandırma gibi birçok faaliyet bilgisayar yardımıyla çok daha kolay ve kısa sürede yapılmaya başlanmıştır (Erol Fidan vd., 2015:35). Bunun sonucunda kişilerin teknik becerilerinden çok teknik olmayan yorum, iletişim, problem çözebilme ve analitik düşünebilme becerileri önem kazanmaya başlamıştır (Knyviene, 2014:158). Oluşan bu yeni iş ortamında çalışma adayı olan muhasebe meslek mensuplarının işverenlerin taleplerini karşılayacak niteliklere sahip olması gerekliliği gerek ders içeriklerinde gerekse ders işleniş şekillerinde farklı uygulamalar yapılmasını bir zorunluluk haline getirmiştir (Hatunoğlu, 2006:190). Dolayısıyla son dönemde gerçekleşen küresel değişimler muhasebe eğitimini de etkilemiştir (Çankaya ve Dinç, 2009:27-28). Sadece öğrencilerin teknik becerilerini geliştirmeye yönelik olan muhasebe eğitimi anlayışı değişerek, öğrencilerin teknik olmayan becerilerinin de geliştirilmesine yönelik daha modern muhasebe eğitimi anlayışı gündeme gelmiştir. Böylece muhasebe meslek mensubu adaylarına hem teknik hem de teknik olmayan kişisel becerilerin kazandırılması amacıyla yeni eğitim yöntemleri arayışına girilmiştir.

Modern eğitim yöntemlerinden biri olan TYS modeli bünyesine teknolojiyi alması, öğrencilere verilen ev ödevlerinin sınıf dışından sınıf içine taşınması ve odak noktasının öğrenci olması gibi yönlerinden dolayı geleneksel eğitim yöntemlerinden ayrılmaktadır. TYS modeli, alanyazında geleneksel eğitimde evde yapılması istenilen ödevlerin sınıfta, sınıfta işlenmesi gereken konuların ise evde çalışıldığı eğitim modeli olarak ifade edilmektedir. Fakat bu tanım TYS modeli

için oldukça yüzeysel kalmaktadır. Çünkü teknoloji destekli modern bir eğitim yöntemi olan TYS modeli, sunduğu öğrenme fırsatlarıyla öğrenmenin kişiselleştirildiği, öğrenciler ve eğitimciler ile etkileşimin maksimum kılındığı, öğrenciyi odak noktası olarak, öğrencilere yeni kavramları öğretmede ve öğrencilerin sorunlara yaratıcı bir şekilde yaklaşmalarında eğitimcilerin rehberlik ettiği pedagojik bir eğitim yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Kardaş ve Yeşilyaprak, 2015:111).

TYS modelinde, eğitimci daha önceden hazırlamış olduğu kısa süreli konu anlatım videolarını öğrencilerin ulaşabilecekleri bir ortama aktarır, öğrenci tercih ettiği zaman ve mekanda bu konu anlatım videolarını izler ve ders saatinde eğitimci rehberliğinde pekiştirme amaçlı yapılan soru çözüm faaliyetlerini kapsamaktadır. Böylece öğrenci istediği zaman ve mekanda konu videolarını izleyebilmekte ve anlamadığı bölümleri tekrar tekrar izleyebilmektedir. Kalabalık sınıf ortamlarından kaynaklanan verimsizlik TYS modeliyle en alt seviyelere düşürülebilmektedir. Ayrıca tercihen konuların teorik kısımlarının sınıf dışında çalışılmasından dolayı sınıf içine daha fazla zaman kalabilmekte ve bu sınıf içi zamanda eğitimcinin uygun gördüğü farklı öğretim teknikleriyle öğrencilerin pratik yapması mümkün olabilmektedir (Serçemeli, 2016:116). Diğer bir deyişle, TYS modelinde öğrenciler derse tercihen konunun teorik kısımlarını ders videolarından izleyerek derse katılmakta ve sınıf içi zaman diliminde anlamadığı kısımları eğitime sormaktadır. Eğitimci ise, öğrencilere kazandırmayı hedeflediği bilgi ve becerilere uygun öğretim tekniklerini sınıf içinde uygulayarak öğrencilerin alana dair bilgi, beceri ve yetenekleri kazanmasını sağlamaktadır. OECD'nin 2008 yılında "21. Yüzyılda Öğrenme" konulu yayınladığı raporda, TYS modelinin avantajlarına değinilmiştir. Bu raporda, TYS modelinin yaşam boyu öğrenme ve bilgi ekonomisi kalitesinin iyileştirilebilmesi için öğrenme sürecinin iyileştirilmesi, öğrenmenin kişiselleştirilmesi, biçimlendirici ölçme ve değerlendirmeye odaklanması, öğrencilerin dünya standartlarında kabul edilebilecek bir başarı seviyesine ulaşması ve öğrencilerin potansiyellerinin geliştirilebilmesi yönündeki rehberlik gerekliliği gibi konuları (Kardaş ve Yeşilyaprak, 2015:109) karşılayabileceği ifade edilmiştir. Bu yüzden muhasebe alanında işverenlerin muhasebe meslek mensuplarından beklediği bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılmasını hedefleyen ve öğrencilere öğrenmeyi

öğretecek teknolojik yenilikleri de içine alan modern eğitim yöntemlerinden biri olan TYS modelinin muhasebe eğitiminde kullanılması yerinde olabilecektir. Muhasebe eğitiminde TYS modelini uygulama konusunda diğer disiplinlere göre daha dikkatli ve sistematik olunması gerekmektedir. Bunun altında yatan neden muhasebenin kendini sürekli güncelleyen bir disiplin olması ve muhasebenin teorik ve uygulama olmak üzere iki kısımdan oluşuyor olmasıdır. Buna paralel olarak muhasebe eğitiminde TYS sınıf modelinin uygulandığı sınıflarda ilk olarak teorik kısmın mı yoksa uygulama kısmının mı sınıf dışı etkinlik olarak alınacağı, videoların ne şekilde ve ne kadar uzunlukta olması gerektiğine karar verilmesi gerekmektedir. Ders için hazırlanacak olan videoların ne şekilde, nasıl ve ne uzunlukta hazırlanması gerektiğiyle ilgili tavsiyeler ve bu tavsiyelerin gerekçeleri aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Brunsell ve Horejsi, 2013:8):

- Videolar ortalama 10-15 dakikalık olmalıdır çünkü videoların süresi arttıkça verimlilik azalabilmektedir,
- Videoların sürekli aynı kişi tarafından hazırlanması öğrenciler için sıkıcı olabilir bu yüzden başka bir eğitimcinin bazı ders kayıtlarını yapması daha verimli olabilmektedir,
- Kaydedilen videoların sınıf içi zaman diliminde izlenmemesi gerekmektedir çünkü TYS'nin amacı bu değildir,
- Sabit bir ekran ya da Powerpoint üzerine doğrudan ses kaydı öğrenciler için sıkıcı olabilmektedir bu yüzden derslerin video şeklinde kaydedilmesi daha verimli olabilmektedir,
- Eğitimciler, öğrencilerin derslere ulaşımını kontrol etmelidir,
- Öğrencilerin dersleri izleyip izlemediğini kontrol edecek bir sistem geliştirilmelidir,
- Videolar öğrencilerin çözebileceği seviyede sorular içermelidir.

TYS modelinde ilk aşama olarak kabul edilen video derslerin kaydedilmesi ve öğrencilere ulaştırılmasından sonraki aşama, TYS modelinin muhasebe eğitimine ne şekilde uygulanabileceğiyle ilgili sınırların belirlenmesi olmalıdır. Serçemeli (2016:214)'nin TYS modelinin muhasebe eğitimine uygulanmasına yönelik olarak belirlediği gereklilikler, sınırlılıklar ve tavsiyeler aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir:

- Geleneksel eğitim yöntemiyle verilen muhasebe eğitimine teknolojinin de avantajları alınarak TYS modeliyle daha dikkat çekici hale getirilmeli,
- Eğitimcilerin bu model hakkında farkındalıkları artırılmalı ve uygulanmasına yönelik teşviklerde bulunulmalı,
- Modelin doğru bir şekilde işlemesi amacıyla öğrenciler ve model için gerekli donanımlara sahip ortamın ve kaynakların her öğrenciye ulaştığından emin olunmalı,
- Sınıf dışı zaman için öğrencilerin konuyu çalışabilecekleri tercihen 10-15 dakikayı geçmeyen videolar oluşturulmalı,
- Öğrencilere daha önceden sınıf dışında çalışılması gereken kaynaklar olarak verilen videoların öğrenciler tarafından izlendiğinden emin olmak için stratejiler geliştirilmeli,
- Sınıf dışında monografik ödevler verilip, sınıf içinde bu ödevlerin çözülmesine yönelik faaliyetler gerçekleştirilmeli,
- Sınıf içi zamanlarda vaka analizi gibi eğitim yöntemlerine daha fazla yer verilmeli,
- Uygulama olarak kamu sınavlarına yönelik sorular çözülmeli,
- Dersin bir kısmında muhasebe meslek mensupları davet edilip, gerçek iş dünyasına dair bilgilerin öğrencilere aktarılması sağlanmalıdır.

TYS modelinin uygulanmasındaki en son kısım ise, sınıf içi ve sınıf dışı hangi materyallerin kullanılacağı ve etkinlik sürelerinin belirlenmesi aşamalarıdır. Bu aşamalar aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir (Schmidt, 2014:1-23):

- Ders için uygun bir ders kitabı belirlemek,
- Öğrencilerin derse katılmadan önce izleyebilmeleri için ders videolarının hazırlanması,
- Sınıf içi uygulamaların belirlenmesi ve etkinliklere ayrılan zamanların belirlenmesi,
- Geri bildirimlerin gerçekleştirilebileceği bir platformun oluşturulmasıdır.

Du ve Taylor (2013), çalışmasında muhasebe eğitiminde TYS modelini uygulayabilmek amacıyla seçilen muhasebe dersi için çevrimiçi ve yüz yüze öğrenme saatlerini ve değerlendirmelerin ne şekilde, ne oranda ve nasıl

yapılacağını planlamıştır. Bu içerik Tablo 2.3'te gösterilmektedir (Du ve Taylor, 2013:253).

Tablo 2.3: Seçilen Muhasebe Derslerindeki Müfredat Değişiklikleri

	Önceki Versiyon (Geleneksel öğretim modeli)	Yeni Versiyon (TYS modeli)
Öğretme Etkinlikleri	2 saat yüz yüze öğretme 2 saat yüz yüze eğitim	1 saatlik eş değer çevrimiçi öğrenme modülü 1 saatlik yüz yüze gösteri atölyesi 2 saat eğitimcilerle yüz yüze görüşme
Değerlendirme	%10 ödev (kağıt bazlı) %10 sınıfta test (kağıt bazlı) %25 ara sınav (kağıt bazlı) %55 final sınavı (kağıt bazlı)	%10 çevrimiçi öğrenme (öğrencilerin 8/10 oturumlarında en az %70 başarı elde etmeleri gerekmektedir.) %15 görünmeyen soru (kağıt tabanlı, derslerde dağıtıldı ve öğrenciler işaretledi.) %25 ara sınav (online sınav, bilgisayar laboratuvarında yürütülür.) %50 final sınavı (kağıt bazlı)
Geri bildirim	Sınıfta kağıt bazlı	Çevrimiçi ve anında kişisel geri bildirim (kağıt bazlı)

Kaynak: Xinni Du and Sharon Taylor (2013); "Flipped Classroom in First Year Management Accounting Unit: A Case Study," *Electric Dreams. Proceedings*, 30th Ascilite, s. 253.

Tablo 2.3'te gösterilmiş olan ders içeriklerinin zaman ve yapı olarak ele alındığı bu planda YYS modeli "Finansal Muhasebe" dersine uyarlanmıştır. Fakat bu tablo öğrenciler için yeterli bilgi içermemektedir. Bu yüzden Du ve Taylor (2013) öğrencilerin görevlerini doğrudan içeren bir yapı oluşturmuştur. Bu yapı Tablo 2.4'te gösterilmektedir (Du ve Taylor, 2013:253-254).

Tablo 2.4: Öğrenciler İçin Haftalık Öğrenme Planı

Görev	Açıklama	Form/Şekil	Görev için önerilen zaman
Okuma	Seçilen bölümlerin haftalık olarak okunması	Çevrimdışı	45-60 dk
Çevrimiçi öğrenme etkinlikleri	Öğrencilerin konuyla ilgili daha fazla bilgi sahibi olmalarına yardımcı olmak için tasarlanmış çeşitli çevrimiçi etkinlikler	Çevrimiçi (kara tahta)	60 dk
Gösteri atölyesi	Ayrıntılı tartışmalar ve problem çözme gösterileri	Yüz yüze	60 dk
Çevrimiçi öğrenme etkinlikleri	Öğretim üyesi tarafından önceden seçilmiş sorular. Geri bildirim ile MyAccountingLab	Çevrimiçi (kara tahta)	120-180 dk
Eğitim	Eğitiminin geri bildirimini Görünmeyen sorular	Yüz yüze	120 dk
Her hafta için tasarlanmış öğrenme görevleri için önerilen zaman			8 saat
Öğrencilere ayrıca gözden geçirme ve sınav hazırlığı gibi bireysel öğrenme görevleri için haftada 2 saat daha ders vermelidirler.			

Kaynak: Xinni Du and Sharon Taylor (2013); "Flipped Classroom in First Year Management Accounting Unit: A Case Study," *Electric Dreams. Proceedings*, 30th Ascilite, s. 253-254.

Tablo 2.4, öğrencilere doğrudan bir yol gösterici olma özelliği taşımaktadır. Fakat muhasebe eğitiminde TYS modelini uygulama için hazırlanan planlar ne kadar geçerli olsa da gerek öğrenciler için gerekse müfredat için hazırlanan plandaki sürelerin gerçekte uygulanma süresiyle uyuşmadığı şeklinde olumsuz geri bildirimler alınmıştır (Du ve Taylor, 2013:255).

2.3.4. TYS Modelinde Kullanılan Program ve Araçlar

Teknolojinin hızla gelişmesi sonucunda bilgilerin artması, ekonomilerin gelişmesi ve rekabetin artmasıyla eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı zorunlu hale getirmiştir. Bu durumun eğitim kurumlarının, dijital, küresel ve ağ ekonomisinin artan ihtiyaçları için öğretme ve öğrenme faaliyetlerini uygulama yöntemlerinin yeniden değerlendirilmesini kaçınılmaz hale getirmiştir (Jebeile ve Abeysekera, 2010:158). Oluşan yeni bilgi çağının gereklerinin üstesinden gelebilmek için teknoloji içerikli yeni eğitim yöntemleri geliştirilmiştir. Geliştirilen bu eğitim yöntemlerinden biri de TYS modelidir. Bu model, geleneksel eğitim yöntemlerini içinde barındırdığı gibi, teknolojik eğitim araçlarının varlığına da ihtiyaç duymaktadır. Bu yüzden TYS modelinde çevrimiçi eğitim verilebilmesi veya oluşturulan sınıf dışı kaynakların muhafaza edilebilmesi

için bazı eğitim programları kullanılmaktadır. Bu programlar ara yüz görüntüleri verilerek aşağıdaki gibi açıklanmaktadır (Büyüksimkeşyan, 2014):

- **Adobe Captivate:** Bu program web sayfalarında internette etkileşimli quiz hazırlamak için kullanılmaktadır. Bu program ayrıca ekran yakalamak, ses ve görüntü içeren video ve simülasyonlar hazırlamak için kullanılabilir (Balci, 2012).

Şekil 2.9: Adobe Captivate Programının Görüntüsü



Kaynak: <https://i.ytimg.com/vi/f3ZCnI1qXzw/maxresdefault.jpg>, (Erişim Tarihi:12.08.2017).

- **Flipquiz:** TYS modelinde kullanılabilecek bir oyun, yarışma ve quiz programı olup, öğrenciler için etkili ve kalıcı öğrenme gerçekleştirebilmektedir (Ünlü, 2017).

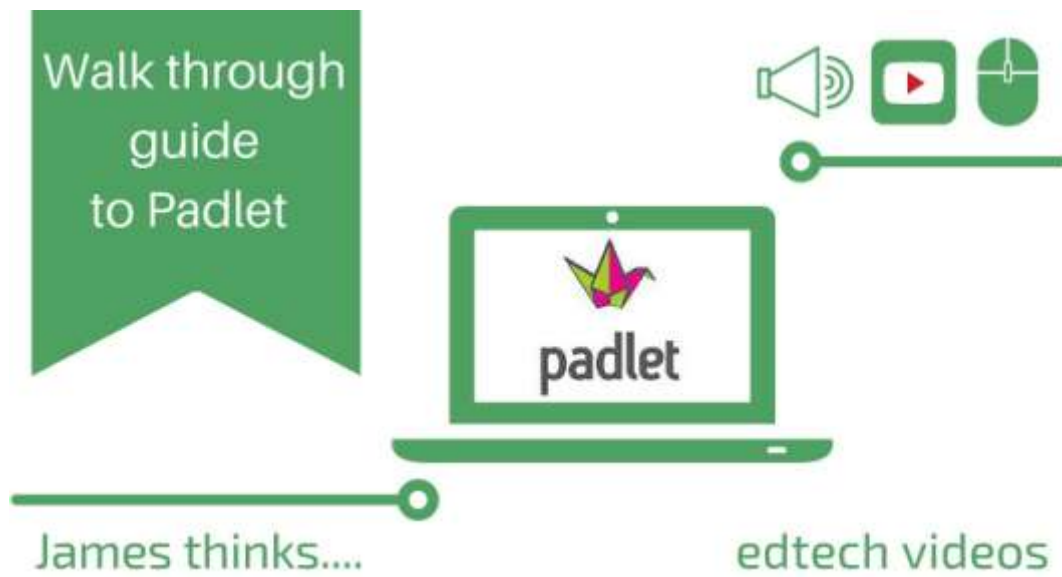
Şekil 2.10: Flipquiz Programının Görüntüsü



Kaynak: <http://1.bp.blogspot.com/-iAeBgKp368k/Uxz0IIf4mVI/AAAAAAAAACZ4/fHAYAuSMnoI/s1600/flipquiz1.JPG>, (Erişim Tarihi: 01.06.2017).

- **Padlet:** Sanal sınıf oluşturma programı olup, dersler beyaz bir tahta üzerinde sunulur. Bu program yardımıyla bir konu üzerinde beyin fırtınası yapılabilme, projeler tanıtılabilmekte, araştırma sonuçları paylaşılabilme, kaynaklar derlenebilme ve paylaşılabilme, planlama yapılabilme ve listeler oluşturulabilmektedir (Fins, 2014).

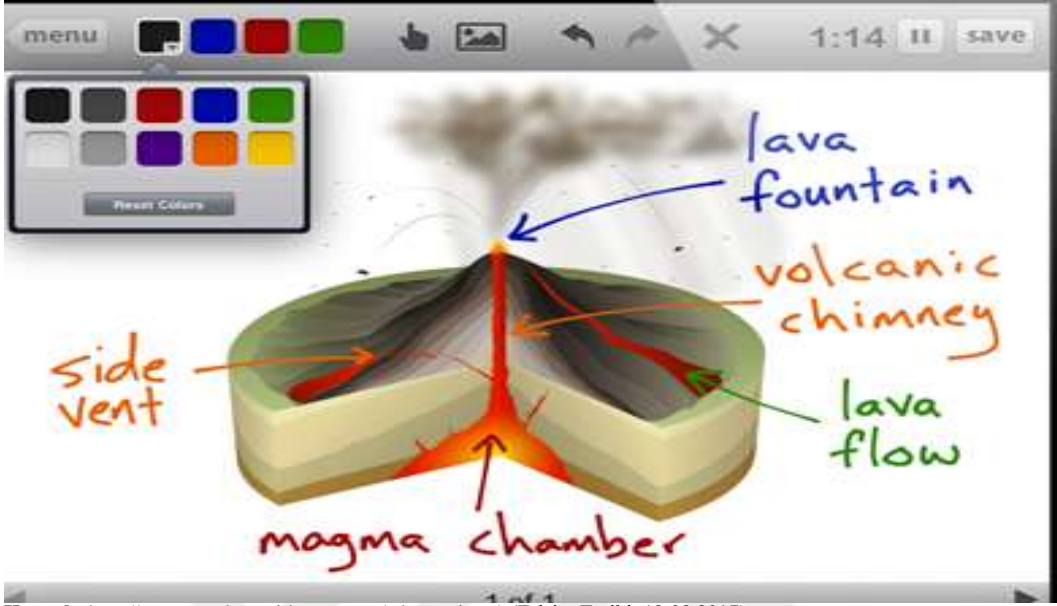
Şekil 2.11: Padlet Programının Görüntüsü



Kaynak: <https://i.ytimg.com/vi/8u38wDvrRLc/maxresdefault.jpg>, (Erişim Tarihi: 12.08.2017).

- **Educreations:** Beyaz tahta üzerinde derslerin anlatılabildiği, resim, yazı ve seslerin kaydedilebildiği bir eğitim platformudur (Büyüksimkeşyan, 2014).

Şekil 2.12: Educreations Programının Görüntüsü



Kaynak: <http://www.teacherswithapps.com/educreations/>, (Erişim Tarihi: 12.08.2017).

- **TodaysMeet:** TYS modelinin gerçekleşmesi için en uygun programlardan biridir. Bu program kayıt olma zorunluluğu taşımamakta ve geri bildirimler için uygun bir programdır (Büyüksimkeşyan, 2014).

Şekil 2.13: TodaysMeet Programının Görüntüsü



TodaysMeet Öğretmen Araçları burada!

[TodaysMeet Öğretmen Araçları](#), öğretmenler için sadece bir araç kutusu ile dijital sınıfınızı *daha da kolaylaştırın*.

Kalıcı transkriptler ve gömme, duraklatılmış odalar, daha iyi erişim denetimleri ve daha fazlası! [Öğretmen Araçları hakkında bilgi edinin](#) veya güncelleme almak için [bir hesap oluşturun](#).

Kaynak: <https://todaysmeet.com/>, (Erişim Tarihi: 12.08.2017).

- **Edmodo:** Türkçe ara yüzüne sahip olmayan Edmodo öğrenci ile eğitimci, zaman ya da mekan kısıtı olmaksızın bir araya getiren başka bir uygulamadır. Yine bu uygulama da öğrencilerle eğitimciler bireysel olarak ya da grup şeklinde iletişim kurarak diyalog içerisinde ders işleyebilirler ya da ders kayıt ve dokümanlarından farklı zaman dilimlerinde faydalanabilirler (Büyüksimkeşyan, 2014). Edmodo ara yüzü bakımından Facebook'a benzeyen ve eğitim için kullanılmakta olan bir sosyal ağ uygulamasıdır. Bu program aracılığıyla öğretmen olarak giriş yapıldığı takdirde, öğrenciler gruplanarak davet edilebilmekte, onlara mesaj yazılabilmekte, değerlendirme amacıyla quizler oluşturulabilmekte ve ders kaynakları paylaşılabilir (Itcadalet, t.y.:1).

Şekil 2.14: Edmodo Programının Görüntüsü



Kaynak: <https://www.edmodo.com/?language=tr>, (Erişim Tarihi: 12.08.2017).

- **Moodle:** Açılımı “Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment” olan ücretsiz bir öğretim aracıdır. Birçok kurum ve kuruluşun bu programı kullanmasına rağmen Moodle’ın asıl amacı eğitimin gelişimine katkı sağlamaktır. Teknik açıdan diğer programlarla ayrılmamaktadır fakat lisansının herkesin kullanımına açık olması Moodle’ın fayda sağlayıcı rolünü göstermektedir (Aydın, 2013:2).

Şekil 2.15: Moodle Programının Görüntüsü



Kaynak: <https://moodle.org/?lang=tr>, (Erişim Tarihi:12.08.2017).

2.3.5. TYS Modeli Üzerine Daha Önce Yapılmış Çalışmalar

TYS modeli, daha çok lisans düzeyinde öğrenim gören öğrenciler için kullanılmıştır. TYS modeli üzerine yapılan çalışmalar en çok Matematik ve Yabancı Dil Eğitimi alanlarında olup (Aydın ve Demirer, 2017:57), araştırılan alan yazın kapsamında muhasebe alanında TYS modelinin uygulandığı çalışmaların nispeten çok az sayıda olduğu görülmüştür.

Yeni bir yaklaşım olmakla birlikte TYS modelinin alanyazına geçmiş avantaj ve dezavantajlarının olduğu görülmektedir (Moravec vd., 2010; Miller, 2012; Tucker, 2012; Sams ve Bergmann, 2012; Fulton, 2012; Talbert, 2012; Guan, 2013; Bishop ve Vergeler, 2013; Christensen vd., 2013; Herreid ve Schiller, 2013; Chen vd., 2014; Bergmann ve Sams, 2014; FLN, 2014; Gross, 2015; Schmidt ve Ralph, 2016; Jenkins, 2016; Demiralay ve Karataş, 2014; Kara, 2015; Görü Doğan, 2015; Filiz ve Kurt, 2015; Torun ve Dargut, 2015; Bolat, 2016; Özdamlı ve Aşıksoy, 2016; Yıldırım ve Kıray, 2016; Serçemeli, 2016). Muhasebe alanında TYS modeli oldukça az çalışılmış olup, Türkiye’de bu modele çalışmasında ilk yer veren Serçemeli (2016)’dir.

Du ve Taylor (2013), çalışmasında 2012 yılında Western Sydney Üniversitesi’nde üç yıllık bir eğitim öğretim geliştirme projesinde öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmek, çalışma faaliyetlerine esneklik kazandırmak ve bu alanda edinilen eğitimi en iyi seviyeye getirebilmek amacıyla TYS modelini

“Yönetim Muhasebesi” dersi için uygulamıştır. Çalışmada kullanılan 3 ila 20 dakika arasında değişen videolar için, Blackboard ve MyAccountingLab gibi programlar kullanılmıştır. Modelin uygulandığı ilk dört hafta içinde derslere katılan kişi sayısı 300’den başlayarak 20.000’den daha fazla sayıya ulaşmış daha sonra azalmaya başlamıştır. Özellikle ara sınavdan sonra ciddi bir düşüş olmuş ve final sınavına yakın kişi sayısı 259’dan 51.000’lere çıkmıştır. Çalışma sonucunda, birinci dönem öğrencilerinin üçüncü dönem öğrencilerine göre modele daha ılımlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerden gelen geri bildirimlere bakıldığında eğitimcilerin modeli uygulamak için geliştirdikleri plandaki sürelerin gerçekte uygulanma süreleriyle uyuşmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin çok fazla görev yapmaları gerektiği için ve uygulamalar çok fazla zaman aldığı için ünite tasarımını beğenmedikleri tespit edilmiştir.

Schmidt (2014), çalışmasında TYS modelini 2012/2013 eğitim öğretim güz döneminden başlayarak “Finansal Muhasebe” dersine uygulamıştır. Schmidt (2014)’e göre, ilk kez muhasebe dersi alan öğrencilerin çoğu zayıf çalışma alışkanlıkları, disiplinsizlik ve ilgisizlik gibi unsurlardan dolayı başarısız olmakta üstelik buna pasif sınıf ortamı da eklendiğinde başarısız olunma ihtimali daha da artmaktadır. Sonuç olarak, çalışmaya dahil edilen öğrencilerin %70’nin sınıf içi uygulamalarını sevdiği, %23’nün ise daha fazla sınıf içi uygulamasının gösterilmesi gerektiği fikrinde olduğu tespit edilmiştir. Çalışma için kullanılan video süresi ortalama 15 dk. olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin, ders için hazırlanan videolara yaklaşımlarının olumlu olduğu sadece %3’lük bir kısmın videolara ulaşma konusunda sorun yaşadığı, hazırlanan 65 videonun toplamda 5.269 kez görüntülendiği ve video başına 81 görüntülemenin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin muhasebe eğitiminde TYS sınıf modeline yaklaşımlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Schmidt (2014), çalışması sonucunda muhasebe eğitiminde TYS modelinin geliştirilebilmesi için yapılması gerekenleri aşağıdaki gibi ifade etmektedir (Schmidt, 2014:20-21):

- Sınıf içi dersler ve sınıf dışı verilen video ders süreleri olabildiğince az tutulmalıdır. Böylece öğrencilerin dikkat süreleri kontrol edilmeli,
- Sınıf içinde öğrencilerin çoğunluğunun tercih ettiği etkinlik ve uygulamalar artırılmalı,

- Videoların zamanları ve içerikleri ile sınıf içi uygulamalar arasındaki eşgüdüm sağlanmalı ve derse katılımın artması için teşviklerde bulunulmalı,
- Videoların her şeyi kolaylaştırdığı düşüncesinin oluşmasına engel olabilmek için, öğrencilerin net bir yapıda ve başlangıçta ortaya konan kuralları kesin bir şekilde uygulaması gerekmektedir.

Lubbe (2016), 2012-2015 eğitim öğretim yılları arasında Vanderbijlpark'daki North West Üniversitesi'deki Vaal Triagle Kampüsü'nde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, TYS modelini "Finansal Muhasebe" dersi için uygulamıştır. Çalışma iki döneme ayrılmış, muhasebe eğitimi birinci dönemde geleneksel yöntemlerle, ikinci dönemde TYS modeliyle verilmiştir. Çalışmada anket yöntemi kullanılmıştır. Modelin muhasebe eğitiminde öğrenme deneyimini artırıp artırmadığını belirlemek isteyen araştırmanın sonucunda, muhasebe dersi almakta olan öğrencilerin derslerden önce video izleyip derse katıldıklarında, muhasebe performansı konusunda daha olumlu tutumlarda buldukları, muhasebe konularını daha iyi anladıklarını ve zaman yönetimi konusunda daha da bilinçlendikleri tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin geleneksel eğitim yöntemlerine göre, TYS modelinde derse daha çok hazırlandıkları, katıldıkları, sunum yaptıkları, sosyal ilişkilerinin arttığı ve değerlendirmelerin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğu dersten önce ders videolarını izlemeye çalıştıklarını, videoları anlamak için birçok kez izlediklerini, videoların ders çalışmaları için yardımcı olduğunu, videoların kolayca ulaşılabilir olduğunu, videoların sürelerinin konuyla uyumlu olduğunu ve videoların önemli konuları açıkça ortaya koymakta olduğunu öne sürmüştür.

Demiralay ve Karataş (2014), TYS modelini Evde Ders Okulda Ödev (EDOÖ) modeli olarak ifade etmiştir. EDOÖ modeli harmanlanmış öğrenme modeli içerisindeki yeri açısından tartışılmış ve modelin gelişim fikri irdelenmiştir. Harmanlanmış öğrenmenin hibrit modellerinden en çok dikkat çeken TYS modelinde diğer modellerden farklı olarak uygulanışında eğitimciye ihtiyaç duyulmamaktadır. Diğer yandan maliyet açısından uygulanabilirliği en uygun modelin TYS modeli olduğuna değinilmiştir.

Görü Doğan (2015), 2014-2015 eğitim öğretim güz döneminde 14 hafta boyunca TYS modeli kapsamında öğrencilerin zorunlu olarak aldıkları Temel

Bilgisayar Uygulamaları dersinde sosyal medyanın, öğrenme sürecinde nasıl daha etkili ve verimli kullanılabileceğine odaklanılmıştır. Çalışma sonucunda, TYS modelinin uygulanması için oluşturulmuş, sosyal medya sayfasının, öğrenciler ve eğitimciler arasındaki etkileşimi artırdığını, kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mesleki alanların gerekliliği olarak görülen sosyal medya araçlarının öğrencilere kazanım sağladığı fakat sosyal medyada konuyla ilgili olmayan alaycı diyalogların öğrencileri olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Öğrenciler, kullanılan sosyal medya sayfasının aktif olmayışı, katılımı ilgili herhangi bir sorumluluğun olmayışı ve internet kullanımının zorunlu olması gibi olumsuzlukların olduğunu ifade etmişlerdir.

Torun ve Dargut (2015), ödevlerin sınıfta, öğrenme faaliyetinin de evde ya da bağımsız bir mekânda, gerçekleştirilmesi görüşünden hareketle mobil öğrenme ile birleştirilecek olan TYS modelinin etkililiğinin daha fazla olacağını ileri sürmektedirler. Ayrıca, TYS modelinde sınıf dışı etkinliklerde video kullanımının dışında başka eğitim araçlarının da kullanılmasının faydalı olabileceği öne sürülmüştür. Ancak seçilecek olan eğitim aracının öğrenme etkinliklerinde etkin kullanılabilmesi için öğrencilerin ve tabii ki eğiticinin kolay alışabileceği, kullanım kolaylığı sağlayabileceği ve etkinliklerin platform kaynaklı sorunlardan etkilenmemesini sağlayan bir platform tercih edilmesi gerekmektedir. Bu gerekçelerden ve öğrenci-öğrenci, öğrenci-eğitimci etkileşiminden dolayı Edmodo'nun TYS modeli için uygun bir eğitim platformu olduğunu öne sürmüştür.

Moravec vd. (2010), 2007-2009 eğitim öğretim yılında Kaliforniya'daki Irvine Üniversitesi'nin "Biyolojiye Giriş" dersinde TYS modelini uygulamıştır. Öğrencilere teorik bilgiler içeren videoların sınıf dışında izlenmesi söylenmiş ve etkileşimli alıştırmaları takip etmeleri istenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin akademik başarılarında %21 oranında anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

Sams ve Bergmann (2012), çalışmasında 2007-2008 eğitim öğretim yılında "Kimya" derslerinde uyguladıkları TYS uygulamasını tanıtmıştır. Çalışma sonucunda, TYS modelinin, öğrenci-eğitimci arasındaki etkileşimi artırdığı, eğitimcilerin öğrencileri daha iyi tanımalarına yardımcı olduğu, ana dili İngilizce olmayan öğrencilerin dersi öğrenmesine yardımcı olduğu, bireysel öğrenme için

öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırdığı ve öğrencilere esnek çalışma zamanları sağladığı tespit edilmiştir.

Miller (2012), çalışmasında TYS modelinin abartılmış olduğunu ve TYS modelinin tüm eğitim sisteminin sorunlarını gideremeyeceğini fakat bu modelle öğrencilere öğrenmenin öğretilebileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca bu çalışmada, TYS modelinin oluşturulması için oluşturulan beş gereklilik üzerinde durulmuştur. Miller (2012) öğrencileri video izlemeye teşvik etmek için çeşitli oyun tabanlı ve proje tabanlı öğretim yöntemlerinin kullanılabilirliğini öne sürmektedir. Ayrıca model için öğrencilerin eğitimcilerden hızlı bir şekilde dönüt alamaması ya da eğitimciye soru sormama gibi dezavantajların ortadan kaldırılması için sosyal medya araçlarının kullanımının yardımcı olacağını ileri sürmektedir.

Talbert (2012), öğrenci gurubunu ikiye ayırdığı Franklin Üniversitesi'ndeki çalışmasında dersi birinci gruba geleneksel eğitim yöntemiyle ikinci gruba ise TYS modeli olmak üzere, öğrencilere iki farklı eğitim seçeneği sunmuştur. Dönem sonunda TYS modeliyle eğitim alan öğrencilerin geleneksel eğitim yöntemiyle ders almakta olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde başarı elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, “Bilgisayar Bilimlerine Giriş” dersinde TYS modelinin kullanılması ile öğrencilerin bilgisayar ve teknoloji kullanmada yeterli bilgi becerileriyle sahip olmamasına rağmen, sistemin kullanıldığı bir dönemlik sürede eksikliklerini gidererek yeteneklerini geliştirdikleri ve teknik becerilerini yükselttikleri belirtilmiştir.

Staker ve Horn (2012), TYS modelinin karma öğrenme ortamlarının bir alt türü olduğunu belirtmişlerdir. Türkçe alan yazında “karma” veya “harmanlanmış” öğrenme olarak tanımlanan bu öğrenme ortamı İngilizce alan yazında “Blended”, “Hybrid” veya “Mixed” olarak adlandırılmaktadır. Staker ve Horn (2012), karma öğrenmenin en belirgin özelliğinin öğrencilerin kendi hız, seviye ve zamanlarına göre öğrenmelerinin, kısacası öğrenmelerine yönelik bireysel sorumluluk almalarının olduğunu belirtmişlerdir. TYS’da öğrenciler sınıf dışı zaman diliminde dersin içeriğine uygun olarak yapılacak olan etkinlikleri yaparak sınıf dışında yapılacak olan etkinliklere hazırlanmaktadırlar. Rehber rolünde olan

eğitimciler ise, ders konularını videolar, okuma, sunum gibi farklı materyaller yardımıyla aktarmaktadırlar.

Christensen vd. (2013), yenilik kavramını derinlemesine açıklayıp bazı disiplinler için hibrit kavramına açıklık getirmiştir. Çalışmanın bir bölümünde harmanlanmış öğrenim yönteminin hibrit bir eğitim modeli olduğuna ve TYS modelinin harmanlanmış öğrenim modelinin bir uzantısı olduğunu açıklamıştır. Bunlara ek olarak TYS modelini açıklayıp, konuya yönelik örnekler vermiştir. İngiltere’deki Eastfield Akademi tarafından ilköğretim düzeyinde yapılmış, “It's learning” isimindeki öğrenme sistemini kullanmaya başlayarak öğrenci motivasyonu ile akademik başarısını artırmıştır. Amerika’da bulunan Lake Elmo İlköğretim Okulunda da TYS modeli uygulanmıştır. Uygulama ilk başta dördüncü sınıfta matematik dersleri için kullanılmış olup, online öğrenme sistemi olarak Moodle sistemi kullanılmıştır. Çalışma boyunca öğrencilerin 10-15 dakikalık konulara sınıf dışında hazırlanmaları ve konuyu anlama düzeyindeki soruları cevaplandırmaları istenmiştir. Sınıf içinde ise, konuyla alakalı verilen çalışmaları yapmaları ve düzenlenen etkinlik ve uygulamalara katılmaları istenmiştir (Christensen vd., 2013: 11).

Chen vd. (2014), çalışmalarını lisansüstü ders olarak verilmekte olan “Bilgisayar Ağı ve İnternet” dersini alan 32 öğrenci üzerinde 2013 yılında gerçekleştirmiştir. Ayrıca çalışmalarında FLN (2014) tarafından oluşturulan ve TYS gerekleri olarak ifade edilebilecek “F”, “L”, “I”, “P” in yükseköğretime uygun olmadığını ifade etmiş ve yükseköğretime uyarlayabilmek için üç madde daha ilave ederek “F”, “L”, “I”, “P”, “P”, “E”, “D” maddelerini oluşturmuştur. Bu üç ilave madde ilerlemeci etkinlikler, etkili öğrenme deneyimleri, çeşitlendirilmiş ve sonsuz platformlardır. Bu doğrultuda öğrencilerin geleneksel eğitim yönteminden TYS eğitim yöntemine geçişin kolaylaşması için ilk aşamada öğrencilerin videolara ulaşım sağlayabilmesi amacıyla öğrencilerin teknolojik araçlara ve kaynaklara ulaşım imkânlarının bu eğitim yöntemine olanak tanıyacak ölçüde iyileştirilmesi gerekmektedir.

Feledichuk ve Wong (t.y), 2013-2014 yılları arasında 282 öğrenci üzerinden gerçekleştirdikleri çalışmalarında, lisans düzeyinde verilmekte olan iki “Ekonomi” sınıfını kıyaslamıştır. Bu sınıflardan birinde geleneksel diğerinde TYS

modeli kullanılarak eğitim verilmiştir. Sonuç olarak, geleneksel eğitim yöntemiyle ekonomi dersi alan öğrencilerin puanlarına kıyasla TYS modeliyle eğitim alan öğrencilerin sınav puanlarının %11,43 oranında daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca TYS modeliyle eğitim görmekte olan uluslararası öğrencilerin puanlarının %13,23, Kanadalı öğrencilerin puanlarının ise %10,85 oranında arttığı tespit edilmiştir.

Gross vd. (2015), çalışmasında 2014 yılında TYS modelini anlatıma dayalı daha geleneksel eğitim yöntemiyle verilen derslerle kıyaslamak amacıyla anket yöntemiyle bir çalışma yapmıştır. İki farklı öğrenci grubunda farklı öğretim yöntemlerinin, öğrenci katılımı, öğrenci memnuniyeti ve akademik performans üzerine etkisi araştırılmıştır. Sonuç olarak, akademik performansta azalma olmamıştır. Ayrıca TYS modelinde öğrenci katılımı ve ders tatmini düzeyinin yüksek olduğu gözlenmiştir.

Prashar (2015), çalışmasında 2013 eğitim öğretim güz döneminde Hindistan Yeni Delhi’de önde gelen bir ticaret okulunda yüksek lisans dersi olarak verilen “Operasyon Yönetimi” dersi için TYS modelini uygulamıştır. Çalışmada “Operasyon Yönetimi” dersi için TYS modelinin tasarımı ve öğrencilerin modele olan yaklaşımları incelenmiştir. Çalışma sonucunda, TYS modeliyle eğitim almış olan öğrencilerin daha fazla etkinliğe maruz kalarak, uygulamalarla ders içerikleri arasında daha kolay ilişki kurabildikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğrencilerin rastgele seçilmesi ve gözlemin eğitimci tarafından yanlı olarak yapılması korkusu öğrencilerin görüş ve ifadelerindeki isteksizlikler çalışmanın kısıtlarından birini oluşturmaktadır. Ayrıca çalışma, TYS modelinin ilgili derslere başarılı bir şekilde uyarlanabilmesi için çevrimiçi ve yüz yüze bileşenlerinin harmanlanması gerekliliğini vurgulamaktadır.

Schmidt ve Ralph (2016), çalışmasında, 58 sınıf eğitimcisinin TYS yöntemi hakkındaki bilgileri üzerine bir araştırma yapmıştır. Bu eğitimcilerin sadece 3’ü TYS modelini uygulamaktaydı. 58 sınıf eğitimcisinden, 15’i TYS hakkında bilgili, 13’ü biraz bilgili, 30’u nispeten daha az bilgiye sahiptir. TYS modelini uygulayan üç eğitimcinin modeli olumlu gördüklerini ifade etmişlerdir.

Kim vd. (2016), çalışmasında 2014 yılında 3 kredilik birinci sınıf yüksek lisans dersi olan “Halk Sağlığı” dersi için TYS modelini uygulamıştır. Eğitim süresi boyunca 14 çevrimiçi modül okutulmuş, 2 yazılı sınav yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak, (1) sınıf gözlemi, (2) öğrenci anketi ve (3) eğiticisiyle görüşme yöntemleri kullanılmış olup analiz süreci, Merrill (2002)’in “Eğitimin İlk İlkeleri” olan (1) aktifleştirme, (2) sorun merkezli, (3) gösterme, (4) uygulama ve (5) birleştirme ilkeleri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışmada “hangi öğretim yöntemleri sınıf içi zaman diliminde konunun anlaşılmasında yardımcı oldu” ve “hangi öğretim yöntemleri öğrencilerin ders yeterliklerine erişebilmelerini kolaylaştırdı” soruları üzerinde durulmaktadır. Çalışmada, sınıf içi etkinlik olarak en çok, “uygulama (%35)” ve “gösterme (%30)” etkinlikleri kullanılmış olup, aktifleştirme (%14) ve birleştirme (%21) etkinliklerinin kullanımı süre kısıtından dolayı nispeten daha az olduğu ve en çok gösteri ve aktifleştirme yöntemlerinin öğrencilerin dersi anlamasını kolaylaştırdığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca öğrenciler sınıf içi zaman diliminin bütün ders içeriğinin sindirilmesi için yeterli olmadığı şeklinde geri bildirimde bulunmuşlardır.

3. LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN TYS MODELİNE YAKLAŞIMLARINA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Bu bölümde araştırmanın konusu, amacı, önemi, araştırma için kullanılan analiz yöntemleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Konusu

Muhasebe Eğitiminde Modern Yaklaşımlar: Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli ve Öğrencilerin Yaklaşımı üzerine bir araştırmadır.

3.2. Araştırmanın Amacı, Önemi ve Kapsamı

Eğitimin, farklı kişilik, özellik ve imkânlarla sahip bireylere aynı eğitim yöntemleriyle verilmesi, bireylerin talep ettikleri eğitim kalitesini karşılamakta yetersiz kalabilmektedir. Dolayısıyla öğrenciler, yavaş gelişen, tek taraflı iletişimi içeren eğitimci odaklı geleneksel eğitim yaklaşımından ziyade, hızlı bir şekilde ilerleyen aktif öğrenme sürecini tercih edebilmektedir. Bu yüzden öğrenciyi öğrenme sürecine daha etkin bir şekilde dahil eden etkileşimli bir öğrenme sürecini gerçekleştirebilmesi için eğitimciler, daha yaratıcı ve pedagojik eğitim yöntemlerinin geliştirilmesine gerek duymaktadır (Gainor, 2014:201).

Ayrıca eğitimcinin yönlendirmesine ve kararlarına dayanmakta olan pasif öğrenme, öğrencileri sağlıklı ve etkin bir eğitim alma deneyiminden mahrum bırakabilmektedir. Diğer yandan günümüzde yükseköğretim boyutunda öğrencilere eğitim gördükleri süre boyunca teknolojik araç gereçlerle eğitim verilmemesi, öğrencilerin dijital çağda bu yetenek ve becerileri kazanmadan mezun olmasına neden olabilmektedir (Kim vd., 2016:2). Bu tür sorunların önüne geçebilmek için bireysel ihtiyaçların karşılanması amacıyla geliştirilmiş farklı öğrenme ortam ve araçlarını da kapsayan modern eğitim yöntemleri geliştirilmiştir. Bu modern eğitim yöntemlerinden biri de TYS modelidir.

TYS modeli sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere iki ayrı eğitim sürecinden oluşmaktadır. Sınıf dışı eğitim süreci, öğretim üyelerinin daha önceden hazırladığı ya da tedarik ettiği konu anlatım videolarının öğrencilere ulaştırılmasını ve öğrencilerin derse gelmeden önce bu ders videolarını izlemeleri sürecini kapsamaktadır. Sınıf içi eğitim süreci ise, sınıf ortamında farklı eğitim araç gereç

ve etkinliklerle gerçekleştirilen yüz yüze eğitim sürecini kapsamaktadır (Roach, 2014:2). Bu eğitim modelinde öğrenciler eğitimcilerin hazırladığı videolardan ilgili konuyu derse katılmadan önce çalıştıkları için sınıf içi eğitim sürecinde daha fazla ve farklı etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi için zaman tasarrufu sağlanabilmektedir. Diğer yandan öğrenciler konu hakkında bilgi sahibi oldukları için eğitimci ve öğrenci arasında sınıf içinde daha fazla etkileşim gerçekleşebilmekte (Roach, 2014:7), öğrencilerin derse olan ilgileri artabilmekte ve kalabalık sınıf ortamlarında dahi öğrencilerin eğitimcilerle diyalog kurabilmesi için gerekli zaman sağlanabilmektedir. Ayrıca sınıf içinde uygulanan farklı öğretim yöntemlerinin öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimi artırmasıyla öğrencilerin ders konularını öğrenmesi daha kolay olabilmektedir (Roach, 2014:15).

TYS modelinde kullanılan teknolojik araç ve gereçlerle öğrencilerin teknolojik becerileri de geliştirilebilmektedir. Buradan hareketle YYS modeli öğrencilerin sınıf içi etkinlikler sonucunda sorunları tanımlayabilme, sorunların çözüm yollarını bulabilme, analitik düşünebilme, iletişim kurabilme ve teknolojik araç ve gereçleri kullanabilme yeteneklerini geliştirebildiği düşünülmektedir. Bu yüzden YYS modelinin muhasebe eğitiminde kullanılmasının öğrenci kazanımları açısından faydalı olabilecektir. Diğer çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada, YYS modelinin ilgili derse uygulanmadan önce öğrencilerin modele olan yaklaşımlarının incelenmesi ve çalışmada öğrencilerin uyruklarına yönelik değerlendirmelerin de yer alması açısından önemlidir.

Bu çalışmanın amacı, 2016-2017 yılı güz döneminde Bülent Ecevit Üniversitesi İİBF'nde muhasebe dersi almış olan İşletme, İktisat, Maliye, UTİ ve ÇEKO bölümü öğrencilerinin modern eğitim yöntemlerinden biri olan YYS modeline yaklaşımlarını belirleyerek lisans öğrencilerinin YYS modeline ve YYS modelinin gerekleri olan hazırlık, teknolojik araç, ders işleyişi/akışı, süre faktörlerine yaklaşımlarının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini ve muhasebe eğitimine YYS modelinin uygulanabilirliğini ortaya çıkarmaktır.

Araştırmanın başlıca kısıtı zamandır. Çünkü YYS modelinin muhasebe eğitimine uygulanabilmesi için ciddi bir hazırlık ve ders tasarımı gerekmektedir.

Konuyla ilgili videoların ve diğerk kaynakların hazırlanması çok fazla zaman alabilmekte olup, araştırmanın yapılma sürecinin kısıtlı olmasından dolayı Bülent Ecevit Üniversitesi'nde ve Türkiye genelinde bu model muhasebe eğitiminde gerçekleştirilememiştir.

Ayrıca bu araştırma sadece Bülent Ecevit Üniversitesi'ni kapsamakta olup, anketin gerçekleştirilmiş olduğu zaman diliminin final sınavlarına denk gelmesi sonucunda 471 kişilik bir örneklem hacmine ulaşılmıştır. Başka bir zaman diliminde örneklem hacminin daha fazla olma ihtimalinden hareketle, anket çalışmasının yapıldığı zaman dilimi bir diğerk kısıtı oluşturmaktadır.

3.3. Araştırma Hipotezleri

Araştırma kapsamında geliştirilen hipotezlerin kabul ya da red durumları EK 3'te gösterilmekte olup, H_0 hipotezleri aşağıdaki gibidir:

1. H_0 : Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile öğrencilerin **cinsiyetleri** arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
 - a) Öğrencilerin **hazırlık faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
 - b) Öğrencilerin **teknolojik araç faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
 - c) Öğrencilerin **ders işleyişi/akışı faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
 - d) Öğrencilerin **süre faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
2. H_0 : Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile öğrencilerin **eğitim gördükleri program türü (I./II. Öğr.)** arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
 - a) Öğrencilerin **hazırlık faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin eğitim gördükleri program türü (I./II. Öğr.) arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
 - b) Öğrencilerin **teknolojik araç faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin eğitim gördükleri program türü (I./II. Öğr.) arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

- c) Öğrencilerin **ders işleyişi/akışı faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin eğitim gördükleri program türü (I./II. Öğr.) arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- d) Öğrencilerin **süre faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin eğitim gördükleri program türü (I./II. Öğr.) arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
3. H₀: Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile öğrencilerin **uyruğu** arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- a) Öğrencilerin **hazırlık faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin uyruğu arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- b) Öğrencilerin **teknolojik araç faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin uyruğu arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- c) Öğrencilerin **ders işleyişi/akışı faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin uyruğu arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- d) Öğrencilerin **süre faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin uyruğu arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
4. H₀: Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile **sınıf değişkeni** arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- a) Öğrencilerin **hazırlık faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- b) Öğrencilerin **teknolojik araç faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- c) Öğrencilerin **ders işleyişi/akışı faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- d) Öğrencilerin **süre faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
5. H₀: Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile öğrencilerin **eğitim gördükleri bölüm** arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- a) Öğrencilerin **hazırlık faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin eğitim gördüğü bölüm arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- b) Öğrencilerin **teknolojik araç faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin eğitim gördüğü bölüm arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

- c) Öğrencilerin **ders işleyişi/akışı faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin eğitim gördüğü bölüm arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- d) Öğrencilerin **süre faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin eğitim gördüğü bölüm arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
6. H₀: Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile öğrencilerin **sahip oldukları teknolojik araç sayıları** arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- a) Öğrencilerin **hazırlık faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin sahip oldukları teknolojik araç sayıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- b) Öğrencilerin **teknolojik araç faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin sahip oldukları teknolojik araç sayıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- c) Öğrencilerin **ders işleyişi/akışı faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin sahip oldukları teknolojik araç sayıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- d) Öğrencilerin **süre faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin sahip oldukları teknolojik araç sayıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
7. H₀: Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile öğrencilerin **internete erişim sağladığı yer sayısı** arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- a) Öğrencilerin **hazırlık faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin internete erişim sağladığı yer sayısı arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- b) Öğrencilerin **teknolojik araç faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin internete erişim sağladığı yer sayısı arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- c) Öğrencilerin **ders işleyişi/akışı faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin internete erişim sağladığı yer sayısı arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- d) Öğrencilerin **süre faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin internete erişim sağladığı yer sayısı arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
8. H₀: Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile öğrencilerin **işletme bölümünde eğitim görmesi** arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

- a) Öğrencilerin **hazırlık faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin işletme bölümünde eğitim görmesi arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- b) Öğrencilerin **teknolojik araç faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin işletme bölümünde eğitim görmesi arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- c) Öğrencilerin **ders işleyişi/akışı faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin işletme bölümünde eğitim görmesi arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- d) Öğrencilerin **süre faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin işletme bölümünde eğitim görmesi arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

9. H₀: Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile **bütün bölümlerin birinci sınıfları** arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

- a) Öğrencilerin **hazırlık faktörüne** yaklaşımları ile bütün bölümlerin birinci sınıfları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- b) Öğrencilerin **teknolojik araç faktörüne** ile bütün bölümlerin birinci sınıfları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- c) Öğrencilerin **ders işleyişi/akışı faktörüne** yaklaşımları ile bütün bölümlerin birinci sınıfları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- d) Öğrencilerin **süre faktörüne** yaklaşımları ile öğrencilerin bütün bölümlerin birinci sınıfları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

10. H₀: Öğrencilerin **hazırlık, teknoloji kullanımı, ders işleyişi/akışı ve süre** faktörlerine yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

3.4. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada bir problemle ilgili durumları, değişkenleri ve değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlamak için uygulanan tanımlayıcı araştırma modeli kullanılmıştır (Kurtuluş, 1996:310). Buna göre araştırmada muhasebe dersi alan lisans öğrencilerinin TYS modeline yaklaşımları ile demografik özellikleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu farklılık incelenirken nicel ölçme yöntemlerinden biri olan anket yöntemi kullanılmıştır. Anket uygulanmadan önce öğrencilere araştırmanın ne için yapıldığı ve katılımın zorunlu olmadığı yönünde açıklamalar yapılmış ve sınıf içi, sınıf dışı ifadeleri araştırmanın gidişatı için önemli olduğundan ayrıca

açıklanmıştır. Araştırma verileri SPSS for Statistics 20 programına girilerek verilerin analizi ve sonuçları değerlendirilerek yorum yapılmıştır.

3.5. Örneklem

Araştırmanın evrenini Bülent Ecevit Üniversitesi İİBF öğrencileri oluşturmaktadır. İİBF’nde yaklaşık 5000 öğrenci eğitim gördüğü için evren büyüklüğü 5000 olarak kabul edilmiştir. Araştırma örneklemini ise, 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde muhasebe dersi almış olan iktisat, maliye, ÇEKO, UTİ bölümlerinin birinci sınıf ve işletme bölümünün 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmaya yüksek lisans ve doktora öğrencileri dahil edilmemiştir.

Bilimsel araştırmalarda doğru kaniya varabilmek için veri toplama faaliyetlerinin doğru bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde araştırma sonucunda sağlıklı verilere ulaşılabilmekte ve analiz sonucunda ortaya atılan fikir geliştirilebilmektedir (Arıkan, 2004:129). Ayrıca araştırma sonucunda doğru veriler elde edebilmek için evreni temsil edebilecek en uygun örneklem hacmi seçilmelidir. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004), araştırmanın temsil edeceği evrene yönelik en uygun örneklem sayısını güvenilirlik düzeyine göre Tablo 3.1’deki gibi sınıflandırmaktadır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004:50).

Tablo 3.1: %95 Güvenilirlik Düzeyinde Örneklem Büyüklüğü

Evren Büyüklüğü	+ 0.03 örnekleme hatası (d)			+ 0.05 örnekleme hatası (d)			+ 0.10 örnekleme hatası (d)		
	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q=0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q=0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q=0.2	p=0.3 q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381	245	321	96	61	81
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100 Milyon	1067	683	896	384	245	323	96	61	81

Kaynak: Yahşi Yazıcıoğlu ve Samiye Erdoğan (2004): “Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri,” Detay Yayıncılık, Ankara.

Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004:50)'a göre %95 güvenilirlik düzeyinde evren büyüklüğünün 5000 olduğu durumda örneklem büyüklüğü en az 357 olmalıdır. Bu çalışma için anket toplam 471 öğrenciye uygulanmıştır. Bu anketlerden 50'si eksik cevaplandırıldığı için çıkarılmış olup, toplam anket sayısı 421 olarak belirlenmiştir. Fakat analiz aşamasında çelişkili cevapların verildiği anketlerin de çıkarılmasıyla nihai örneklem sayısı 373 olarak belirlenmiştir. Bu durumda örneklem büyüklüğünün % 95 güvenilirlik düzeyinde uygun olduğu görülmektedir.

3.6. Veri Toplama Aracı

Örneklemden veri toplama aracı olarak anket yöntemi seçilmiştir. Örneklem hacmine uygulanan anket “TYS modeline yaklaşımlar” ve “demografik özellikler” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğrencilerin TYS modeline yaklaşımlarını ölçmek amacıyla beşli likert ölçekli 17 sorudan oluşmaktadır. Araştırma anketinde kullanılan ölçeğin yapısı, verilen cevapların temsil ettiği değer ve görüş Tablo 3.2’de gösterilmektedir.

Tablo 3.2: TYS Modeline Yaklaşımlar Likert Ölçeği

1	2	3	4	5
Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Olumsuz Görüş		Kısmen Olumlu Görüş	Olumlu Görüş	

Anketin ikinci bölümü ise, öğrencinin kişisel bilgilerini elde etmeye yönelik kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bu bölümde öğrencilere cinsiyetleri, kaçınıcı sınıfta oldukları, eğitim gördükleri bölüm, eğitim gördükleri program türü (I./II. Öğr.), uyrukları, hangi teknolojik aletlere sahip oldukları ve internet erişimini nereden sağladıkları sorulmuştur. Bu bölümde muhasebe eğitimi üzerine yapılan araştırmalardan farklı olarak ankette “uyruk” sorusu yer almaktadır. Sams ve Bergmann (2012) çalışmalarında, TYS modelini uyguladıktan sonra özellikle ana dili İngilizce olmayan öğrencilerin videoları birden fazla izlediklerini tespit etmişlerdir. Dolayısıyla bu çalışma sonucunda da öğrencilerin TYS modeline yaklaşımlarının uyruk değişkenine göre farklılık göstereceği beklenmektedir.

Anketin birinci bölümünü oluşturan “TYS Modeline Yaklaşımlar Ölçeği” ne ulaşabilmek için iki aşamalı pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma, araştırma için uygun görülen soruların anlaşılabilirliğini ve verilen cevaplar sonucunda istenilen cevapların alınıp alınmayacağı konusunda bilgi edinebilmek için uygulanan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem ayrıca anketin geliştirilmesi aşamalarında gerçeklik olgusunun algılanması, soru gruplarının belirlenmesi ve ankette sorulan soruların nasıl algılandığı konusunda fikir sağlanması açısından oldukça yararlıdır (Yücedağ, t.y.:449). Bu amaçla araştırmanın teorik kısmından yararlanılarak muhasebe eğitiminde TYS modelinin uygulanmasına yönelik yaklaşımları temsil ettiği düşünülen sorularla beşli likert ölçekli pilot bir anket hazırlanmıştır.

Bir ölçeğin geçerli olabilmesi için güvenilirlik testinden geçmesi gerekmektedir. Fakat bazı ölçekler için bu durum geçerli olmayabilir (Karasar, 1998:151). Bu yüzden güvenilirliği ve geçerliliği garanti altına alabilmek için güvenilirlik analiziyle birlikte faktör analizi yapılarak ölçeğin geçerliliği güçlendirilmelidir (Baş, 2008:226). Bu yüzden 62 sorudan oluşan pilot çalışma sonucunda elde edilen veriler güvenilirlik ve faktör analizinden geçirilmiştir. Pilot çalışma sonucunda elde edilen güvenilirlik analizi sonucu Tablo 3.3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.3: TYS Modeline Yaklaşımlar Ölçeği Pilot Çalışma Güvenilirlik Analizi

Cronbach’s Alpha (α)	N
0,596	62

Sayısal olarak 0 ile 1 arasında değer alan Cronbach’s Alpha (α)’nın aldığı değerlere göre ölçeğin güvenilirlik yorumu aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir (Kalaycı, 2005:405):

α	Güvenilirlik Durumu
$0,00 \leq \alpha < 0,40$	Ölçeğin güvenilirliği oldukça düşük,
$0,40 \leq \alpha < 0,60$	Ölçeğin güvenilirliği düşük,
$0,60 \leq \alpha < 0,80$	Ölçeğin güvenilirliği yüksek,
$0,80 \leq \alpha < 1,00$	Ölçeğin güvenilirliği oldukça yüksek/mükemmel’dir.

Pilot çalışma sonucunda α katsayısı 0,596 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla ölçeğin güvenilirliğinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle hazırlanan ölçekteki soruların öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğinin düşük düzeyde olduğu çıkarımı yapılabilmektedir. Dolayısıyla ölçeğin güvenilirliğini artırmak için öğrenciler tarafından anlaşılmayan soruların anketten çıkarılması gerekmektedir. Pilot çalışma sonucunda öğrenciler tarafından algılanamayan sorular ve soruların anketten çıkarıldığında ölçeğin güvenilirliğe olan katkısı EK 1’de gösterilmektedir. Sonuç olarak, TYS modeline öğrencilerin yaklaşımlarını ölçmek amacıyla hazırlanan 62 soruluk anket aracılığıyla gerçekleştirilen iki pilot çalışma sonucunda 45 soru çıkarılarak nihai 17 soruluk 5’li likert ölçekli anket sorusuna ulaşılmıştır. Bu ölçeğin güvenilirlik analizi sonucu Tablo 3.4’te gösterilmektedir.

Tablo 3.4: TYS Modeline Yaklaşımlar Ölçeği Güvenilirlik Analizi

Cronbach’s Alpha	N
0,902	17

Tablo 3.4’te gösterilen güvenilirlik analizi incelendiğinde 17 soruluk anket ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Diğer yandan bir ölçeğin geçerli sayılabilmesinin ön şartı güvenilirlik analizi olmasına karşın yeterli olmayabilmektedir. Fakat tutarlı bir faktör yapısıyla ölçeğin geçerliliği mümkün olabilmektedir (Baş, 2008:226).

Araştırmacının öğrenciler üzerinde sınıdığı faktörler hakkında hiçbir bilgisinin olmadığı, bir hipotez üzerine yoğunlaşmak yerine, ölçülen faktörlerin yapısına dair bilgiler edinmeye çalışılan inceleme türlerine, açıklayıcı faktör analizi denilmektedir (Tavşancıl, 2006:46). Diğer bir deyişle, faktör analizi, anketin oluşturulduğu ifadeler arasındaki ilişkilerin daha kolay anlaşılmasına ve ifadelerin kendi aralarında gruplaşmasını sağlamaktadır. Faktör analizini gerçekleştirebilmek için ilk aşamada Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi sonuçlarının incelenmesi gerekmektedir. Sayısal olarak 0 ile 1 arasında değişen KMO’nun yüksek bir sayısal değere sahip olması, ölçekteki her bir ifadenin diğer ifadeler tarafından çok iyi bir şekilde tahmin edilebileceği anlamına gelmektedir. KMO değerinin 0,50’den düşük çıkması durumunda ise, faktör analizine devam edilemeyeceği sonucuna ulaşılmaktadır (Kaya, 2013:180). KMO testi değerleri ve

bu değerlere karşılık gelen yorumlar aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir (Durmuş vd., 2016:80):

KMO Değeri	Yorumu
0,80 ve yukarısı	Oldukça yüksek/mükemmel derecede açıklar,
0,70 ve 0,80 arası	Yüksek derecede açıklar,
0,60 ve 0,70 arası	Orta derecede açıklar,
0,50 ve 0,60 arası	Düşük derecede açıklar,
0,50 den aşağı	Kabul edilemez.

Faktör analizinin yapılabilmesi için incelenmesi gereken diğer bir koşul Barlett Testi'dir. Faktör analizinin uygulanabilmesi için Barlett küresellik testinin anlamlı ($p<0,05$) bulunması gerekmektedir (Kaya, 2013:181). TYS modeline yaklaşımlar leğinin KMO ve Barlett testi sonuçları Tablo 3.5'te gösterilmektedir.

Tablo 3.5: TYS Modeline Yaklaşımlar leğinin Faktör Analizine Uygunluğuna İlişkin Veriler

Kaiser-Meyer-Olkin Testi (KMO)		0,803
Bartlett Testi	Ki-Kare	642,244
	Sd	153
	Sig.	0,000*
($p<0,05$)*		

Tablo 3.5'te görüldüğü üzere KMO değeri 0,803 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu değer faktör analizi için örneklem büyüklüğünün "mükemmel" olduğunu göstermektedir. Barlett küresellik testi sonuçları ki-kare ($X^2=642,244$; $p<0,05$) değerinin anlamlı olduğunu ve verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Kaya, 2013:181). KMO ve Barlett testleri sonucunda faktör analizinin ölçek için kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. TYS modeline yaklaşımlar leğinden elde edilen anket verilerine faktör analizinin uygulanması sonucunda elde edilen soruların sayısı, ölçek sorularının gruplaşması ve faktörlere verilen isimler Tablo 3.6'da gösterilmektedir.

Tablo 3.6: TYS Modeline Yaklaşımlar Ölçeği Faktör Analizi

TYS Modeline Yaklaşımlar Ölçeğine Ait Değişkenler	FAKTÖRLER			
	Ders İşleyişi/Akışı	Teknolojik Araç	Hazırlık	Süre
S46. Sınıf içinde teorik kısma çok fazla zaman ayrılmaktadır.				0,946
S9. Öğrencinin sınıf içinde işlenecek konu hakkında bilgisi arttıkça derse olan ilgisi artar.			0,882	
S10. Sınıf dışında çalışmak için videoların görsel öğelerle desteklenmesi öğrenmeyi kolaylaştırır.			0,870	
S11. Sınıf dışında çalışmak için videoların görsel öğelerle desteklenmesi bilginin kalıcılığını artırır.			0,870	
S12. Konuları hem sınıf içinde hem sınıf dışında tekrar etmek bilgilerin kalıcılığını artırır.			0,681	
S24. Sınıf içinde teknolojik araç kullanımı ile muhasebe dersini anlamak kolaylaşır.		0,845		
S33. Sınıf dışında çalışmak için video gibi görsel araçlar verimlidir.		0,792		
S23. Muhasebe konularının anlatımında teknolojik araç (projeksiyon, bilgisayar, tablet vs.) kullanımı konunun öğrenilmesine fayda sağlar.		0,888		
S44. 20 dakikadan daha uzun sınıf dışı konu anlatım videoları verimlidir.		0,826		
S17. Sınıf içinde daha fazla uygulama yapmaya zaman kalmamaktadır.	0,642			
S43. Sınıf içi daha fazla çözüm odaklı sorular çözümlenmelidir.	0,790			
S49. Eğitimciler eğitimle ilgili teknolojik yenilikleri takip etmelidir.	0,820			
S26. Sınıf içi daha fazla özgün soru ve uygulamalar yapılmalıdır.	0,785			
S28. Sınıf dışında ilgili konu çalışıldığı için derse soru cevap şeklinde katılım artar.	0,805			
S51. Dersler iş hayatında kullanılan muhasebe programları aracılığıyla verilmelidir.	0,825			
S47. Öğrencilerin derslere pasif dinleyici (öğrenci-öğretici etkileşimi olmaksızın) olarak katıldığı eğitim yöntemleri verimli değildir.	0,804			
S54. Muhasebe derslerinde uygulamaya ağırlık verildiği ölçüde kalıcı öğrenme gerçekleşir.	0,836			

Tablo 3.6’da soruların dört faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu faktörlere TYS modelinin gereklerini ifade eden hazırlık, teknoloji kullanımı, ders işleyişi/akışı ve süre isimleri verilmiştir. Hazırlık faktörünün altında anketin 17., 43., 49., 26., 28., 51., 47. soruları, teknoloji kullanımı faktörü altında 24., 33., 23., 44. soruları, ders işleyişi/akışı faktörü altında 9., 10., 11., 12. soruları, süre faktörü altında 46. sorunun gruplandığı tespit edilmiştir. Süre faktörü altında bir sorunun gruplanmış olmasına rağmen temsil gücü yüksek ve araştırma açısından önemli olduğu için araştırmaya dahil edilmiştir.

TYS modeline yaklaşımlar ölçeğinin dört faktörden oluşacağı tespit edildikten sonra ölçeğe yönelik güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Elde edilen güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3.7’de gösterilmektedir.

Tablo 3.7: YYS Modeline Yaklaşımlar Ölçeğine Yönelik Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Araştırma Değişkeni	Cronbach’s Alpha Güvenilirlik Katsayısı	Değişken Sayısı
Hazırlık	0,798	4
Teknolojik araç	0,679	4
Ders İşleyişi/Akışı	0,748	8
YYS modeline öğrencilerin yaklaşımları	0,834	17

Tablo 3.7’de görüldüğü üzere hazırlık faktörünün güvenilirliği “yüksek”, teknolojik araç faktörünün güvenilirliği “orta”, ders işleyişi/akışı faktörünün güvenilirliği “yüksek”, YYS modeline yaklaşımlar ölçeğinin genel güvenilirlik analizi ise, “oldukça yüksek/mükemmel” olduğu tespit edilmiştir. Tek bir faktörün güvenilirliğinin araştırılmasının mümkün olmadığı için süre faktörünün güvenilirliği tespit edilememiştir fakat genel güvenilirlik analizinin sonucu yüksek olduğu için süre faktörünün güvenilirliğinin yüksek olduğu şeklinde yorum yapmak mümkündür.

3.7. Araştırmadan Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde ankete katılan öğrencilerin demografik özellikleri sayı ve yüzde bakımından incelenmiştir. Ayrıca oluşturulan hipotezler ışığında bağımsız t-testi ve tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) sonucunda öğrencilerin YYS modeli ölçeği sorularına verdikleri cevapların öğrencilerin demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Son olarak YYS modelinin gerekleri olan hazırlık, teknolojik araç, ders işleyişi/akışı ve süre faktörlerinin birbirleriyle olan ilişkileri ve bu ilişkilerin kuvveti incelenerek yorumlanmaktadır.

3.7.1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin demografik özelliklerine yönelik bulgular sunulmaktadır. Anket sonucunda ulaşılan 373 gözleme yönelik demografik özellikler Tablo 3.8’de gösterilmektedir.

Tablo 3.8: Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		Sayı	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	190	50,9
	Erkek	183	49,1
Toplam		373	100,0
Sınıf	1. sınıf	202	54,2
	2. sınıf	57	15,3
	3. sınıf	40	10,7
	4. sınıf	74	19,8
Eğitim Görülen Bölüm	İşletme	200	53,6
	İktisat	68	18,2
	Maliye	33	8,8
	ÇEKO	30	8,0
	UTİ	42	11,3
Öğretim Programı	1.Öğretim	201	53,9
	2.Öğretim	172	46,1
Uyruk	TC	356	95,4
	Diğer	17	4,6
Sahip Olunan Teknolojik Araçlar (Birden fazla teknolojik araca sahip olunabilir.)	Mobil telefon	357	50,1
	Bilgisayar	276	38,7
	Tablet	64	9,0
	İpad	16	2,2
Sahip Olunan Teknolojik Araç Sayısı Toplamı		713	100,0
İnternet Erişiminin Gerçekleştirildiği Yerler (Birden fazla yerden erişim sağlanıyor olunabilir.)	Ev	197	25,3
	Yurt	216	27,7
	Okul ağı	164	21,1
	Okul kütüphanesi	97	12,5
	Kafeler	85	10,9
	İnternet kafeler	20	2,6
Erişim Gerçekleştirilen Yer Toplamı		779	100,0

Tablo 4.8’de araştırma kapsamındaki öğrencilerin cinsiyetlerinin dağılımı incelendiğinde 190 (%50,9)’ünün kadın, 183 (%49,1)’ünün erkek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenciler sınıf değişkenine göre incelendiğinde, öğrencilerin 202 (%54,2)'sinin 1. sınıf, 57 (%15,3)'sinin 2. sınıf, 40 (%10,7)'inin 3 sınıf, 74 (%19,8)'ünün 4. sınıf olduğu tespit edilmiştir. Örneklem hacminde işletme bölümü hariç tüm bölümlerde zorunlu dersler aracılığıyla muhasebe eğitimi sadece birinci sınıfta verilmektedir bu yüzden birinci sınıf öğrenci sayılarının diğer sınıf düzeyindeki öğrenci sayılarına göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğrenciler eğitim gördükleri bölüm değişkenine göre incelendiğinde, öğrencilerin 200 (%53,6)'ünün işletme, 68 (%18,2)'inin iktisat, 33 (%8,8)'ünün maliye, 30 (%8)'unun ÇEKO, 42 (%11,3)'sinin UTİ bölümlerinde eğitim gördükleri tespit edilmiştir. İşletme bölümünde muhasebe eğitimi sadece 1. sınıflarda değil 2., 3. ve 4. sınıflarda da verildiği için işletme bölümünden ankete katılan öğrenci sayılarının diğer bölümlerden katılan öğrenci sayılarına göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğrenciler eğitim gördükleri program türü değişkenine göre incelendiğinde, öğrencilerin 201 (%53,9)'inin I. öğretim, 172 (%46,1)'sinin II. öğretim programlarına kayıtlı oldukları tespit edilmiştir.

Öğrenciler uyruk değişkenine göre incelendiğinde, öğrencilerin 356 (%95,4)'sının TC uyruklu, 17 (%4,6)'sinin “diğer” uyruklu olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenciler sahip oldukları teknolojik araç sayısına göre incelendiğinde, öğrencilerin 357 (%50,1)'sinin mobil telefon, 276 (%38,7)'sının bilgisayar, 64 (%9)'ünün tablet, 16 (%2,2)'sının Ipad araçlarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları araç sayısı ve teknolojik araç kullanım oranlarının tespit edilmesine yönelik olarak sorulan bu anket sorusu çoklu yanıt şeklinde sorulduğu için kullanılan araç sayısının örneklem sayısından fazla olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenciler internet erişimini sağladıkları ortama göre incelendiğinde, öğrencilerin 197 (%25,3)'sinin ev, 216 (%27,7)'sının yurt, 164 (%21,1)'ünün okul ağı, 97 (%12,5)'sinin okul kütüphanesi, 85 (%10,9)'inin kafe, 20 (%2,6)'sinin internet kafe gibi ortamlardan internet erişimi sağladıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin internete bağlanma imkanlarının tespit edilmesine yönelik olarak

sorulan bu anket sorusu çoklu yanıt şeklinde sorulduğu için öğrenciler birden fazla seçeneği seçebilmektedir. Bu yüzden internet erişiminin sağlandığı ortam sayısı örneklem sayısından daha fazla bulunmuştur.

3.7.2. TYS Modeline Yaklaşımlar Ölçeği Değişkenlerinin Tanımsal İstatistik Analizleri

Bu başlık altında hazırlık, teknolojik araç, ders işleyişi/akışı ve süre olmak üzere dört faktörden oluşan TYS modeline yaklaşımlar ölçeğinin tanımlayıcı istatistiksel analizleri yapılmıştır. Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımlarının alınması amacıyla oluşturulan anket aracılığıyla alınan cevaplar sonucunda elde edilen tanımlayıcı istatistikler; değişkenlerin ortama ve standart sapmaları, Tablo 3.9’da gösterilmektedir. Ayrıca Tablo 3.9’da TYS modeline yaklaşımlar ölçeğinin gereklerinden olan hazırlık faktöründe yer alan sorulara öğrencilerin kaçının ya da yüzde kaçının kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap verdikleri gösterilmektedir. Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ortalamalar bazında Tablo 3.2’ye göre yorumlanmaktadır.

Tablo 3.9: Hazırlık Faktörüne İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Hazırlık Faktörü		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	\bar{x}	S.S.
Öğrencinin sınıf içinde işlenecek konu hakkında bilgisi arttıkça derse olan ilgisi artar	F	7	3	12	133	218	4,47	,76
	%	1,9	,8	3,2	35,7	58,4		
Sınıf dışında çalışmak için videoların görsel öğelerle desteklenmesi öğrenmeyi kolaylaştırır.	F	5	11	32	153	172	4,27	,84
	%	1,3	2,9	8,6	41,0	46,1		
Sınıf dışında çalışmak için videoların görsel öğelerle desteklenmesi bilginin kalıcılığını artırır.	F	5	8	32	140	188	4,33	,82
	%	1,3	2,1	8,6	37,5	50,4		
Konuları hem sınıf içinde hem sınıf dışında tekrar etmek bilgilerin kalıcılığını artırır.	F	6	2	9	121	235	4,54	,72
	%	1,6	,5	2,4	32,4	63,0		
Genel Ortalama=4,40								

TYS modelinin ilk faktörü olan hazırlık faktörünün genel ortalaması 4,40 olarak bulunmuştur. Tablo 3.9’da görüldüğü gibi, öğrenciler sınıf içinde işlenecek konu hakkında bilgilerinin arttıkça derse olan ilginin artacağını düşünmektedir. Bu

bulgu Gross vd. (2015) çalışma sonucuyla paralellik göstermektedir. Ayrıca öğrenciler, videoların görsel öğelerle desteklenmesinin öğrenmeyi kolaylaştıracağını, videoların görsel öğelerle desteklenmesinin bilgilerin kalıcılığını artıracığını düşünmektedirler. Diğer yandan öğrenciler, konuların hem sınıf içinde hem de sınıf dışında tekrar etmenin bilgilerinin kalıcılığını artıracığını düşünmektedirler. Elde edilen bu bulgu, Görü Doğan (2015) ve Prashar (2015)'ın çalışma sonuçlarıyla paralellik gösterebilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin derse hazırlanan videoları izleyerek katılma ve görsel öğelerle desteklenmiş videoların, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artıracığı fikirlerine yaklaşımları “olumlu”dur.

Araştırma bulgularından hazırlık faktörüne yönelik elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin muhasebe dersine, hazırlanan videoları izleyerek derse katılma fikrine yaklaşımları “olumlu”dur. Elde edilen bu bulgu, Du ve Taylor (2013), Schmidt (2014) ve Lubbe (2016)'nin çalışmalarından elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3.10: Teknolojik Araç Faktörüne Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Teknolojik Araç Faktörü		Kesinlikle	Katılmıyorum	Kısmen	Katılıyorum	Kesinlikle	\bar{x}	S.S.
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum		
Sınıf içinde teknolojik araç kullanımı ile muhasebe dersini anlamak kolaylaşır.	F	5	14	60	141	153	4,13	,90
	%	1,3	3,8	16,1	37,8	41,0		
Sınıf dışında çalışmak için video gibi görsel araçlar verimlidir.	F	6	13	48	174	132	4,10	,87
	%	1,6	3,5	12,9	46,6	35,4		
Muhasebe konularının anlatımında teknolojik araç (Projeksiyon, bilgisayar, tablet vs.) kullanımının, konunun öğrenilmesine fayda sağlar.	F	5	23	57	134	154	4,09	,96
	%	1,3	6,2	15,3	35,9	41,3		
20 dakikadan uzun sınıf dışı konu anlatım videoları verimlidir.	F	26	61	145	85	56	3,22	1,10
	%	7,0	16,4	38,9	22,8	15,0		
Genel Ortalama=3,89								

TYS modelinin ikinci faktörü olan teknolojik araç faktörünün genel ortalaması 3,89 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin teknolojik araç faktörüne olan yaklaşımları “kısmen olumlu”dur.

Tablo 3.10’da görüldüğü gibi öğrenciler, sınıf içinde teknolojik araçların kullanımının muhasebe dersinin anlaşılmasını kolaylaştırdığı ve muhasebe konularının anlatımında teknolojik araç kullanımının, konunun öğrenilmesine fayda sağladığı ifadelerine katılmaktadırlar. Elde edilen bu bulgular, Çankaya ve Dinç (2009)’in muhasebe eğitiminde teknolojik araçlarla (Powerpoint sunularıyla) ders alan öğrencilerin derse olan ilgilerinin geleneksel yöntemlerle ders alan öğrencilere göre derse olan ilgilerinin ve başarılarının daha fazla olduğu yönündeki çalışma sonucuyla paralellik gösterebilmektedir. Bu bulgular, Erol Fidan (2012)’in muhasebe derslerinde bilişim teknolojilerinin kullanılmasıyla dersin anlaşılmasının daha kolay hale gelebileceği ifadesini destekler niteliktedir. Chan vd. (2016)’nin muhasebe eğitiminde kara tahta ve geleneksel kağıt yöntemi kullanan öğrencilere kıyasla teknolojik araç kullanan öğrencilerin motivasyonlarının daha yüksek olduğu ifadesi bu sonuçla paralellik göstermektedir. Bradbard vd. (2014:29), Excel kullanımındaki yeterliliğin bireylerin kariyer hedeflerine ulaşabilmek için önemli olduğunu ifade etmektedir.

Ayrıca öğrencilerin, sınıf dışı video gibi görsel araçların kullanımının verimli olduğu ve video sürelerinin 20 dakikadan uzun olabileceği şeklindeki ifadelerle katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sınıf dışında çalışmak için video gibi görsel araçlara yaklaşımlarının olumlu olduğu yönündeki bulgular, Du ve Taylor (2013), Schmidt (2014) ve Lubbe (2016)’nin çalışmalarından elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Tablo 3.11: Ders İşleyişi/Akışı Faktörüne Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ders Akışı/ İşleyişi Faktörü		Kesinlikle	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle	Katılmıyorum	\bar{X}	S.S.
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle	Katılmıyorum			
Sınıf içinde daha fazla uygulama yapmaya zaman kalmamaktadır.	F	12	50	86	133	92	3,65	1,08
	%	3,2	13,4	23,1	35,7	24,7		
Sınıf içi daha fazla çözüm odaklı sorular çözümlenmelidir.	F	4	9	38	179	143	4,20	,79
	%	1,1	2,4	10,2	48,0	38,3		
Öğretim üyeleri eğitimle ilgili teknolojik yenilikleri takip etmelidir.	F	1	9	32	156	175	4,32	,75
	%	,3	2,4	8,6	41,8	46,9		
Sınıf içi daha fazla özgün soru ve uygulamalar yapılmalıdır.	F		12	28	190	143	4,24	,72
	%		3,2	7,5	50,9	38,3		
Sınıf dışında ilgili konu çalışıldığı için derse soru cevap şeklinde katılım artar.	F	5	12	39	164	153	4,20	,85
	%	1,3	3,2	10,5	44,0	41,0		
Muhasebe derslerinde uygulamaya ağırlık verildiği ölçüde kalıcı öğrenme gerçekleşir.	F		8	30	136	199	4,41	,73
	%		2,1	8,0	36,5	53,4		
Muhasebe dersleri iş hayatında kullanılan muhasebe programlarıyla verilmelidir.	F	6	5	22	98	242	4,51	,80
	%	1,6	1,3	5,9	26,3	64,9		
Öğrencilerin derslere pasif dinleyici(öğrenci- eğitimci etkileşimi olmaksızın) olarak katıldığı eğitim yöntemleri verimli değildir.	F	7	14	36	112	204	4,31	,92
	%	1,9	3,8	9,7	30,0	54,7		
Genel Ortalaması=4,23								

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi TYS modelinin üçüncü faktörü olan ders işleyişi/akışı faktörünün genel ortalaması 4,23 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin ders akışı/işleyişi faktörüne olan yaklaşımları “olumlu”dur.

Öğrenciler muhasebe ders işleyişlerinde fazla uygulama yapmaya zaman kalmadığı, sınıf içi zamanda çözüm odaklı sorular çözülmesi gerektiği, eğitimcilerin teknolojik yenilikleri takip etmesi gerektiği, sınıf içinde daha fazla özgün soru ve uygulamaların yapılması gerektiği, sınıf içinde muhasebe programlarının tanıtılması ve öğretilmesi gerektiği fikirlerine katılmaktadırlar.

Çankaya ve Dinç (2009) ve Erol Fidan (2012)’nin çalışmalarında muhasebe eğitimini klasik yöntemle alan öğrencilere kıyasla Powerpoint ile ders alan öğrencilerin muhasebe dersine yaklaşımlarının daha olumlu olduğu; Erol Fidan vd. (2015) çalışmasında; eğitimcilerin muhasebe eğitiminde kullanılabilecek olan yeni teknolojileri takip etmeleri gerektiğini; Chen (2007) çalışmasında; muhasebe

derslerinde örnek uygulama çalışmalarına daha fazla yer verilmesi ve farklı uygulamalara izin verecek daha esnek bir öğretim programının hazırlanması gerektiğini; Roach (2014), probleme dayalı öğrenme, örnek olay çalışmaları, küçük grup tartışmaları gibi öğretim stratejilerinin kullanıldığı TYS modeli çalışması sonucunda öğrencilerin %76'sı TYS modelinin öğrenmeye yardımcı olduğunu, %94'ünün sınıf içi etkileşimi artırdığını; Ramen vd. (2016) çalışmasında; öğrencilerin teknolojik araç ve gereçleri de içine alan öğretim yöntemlerini öğrencilerin daha çok sevdiğini ifade etmekte olup, bu ifade araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Tablo 3.12: Süre Faktörüne Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Süre Faktörü		Kesinlikle	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen	Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle	Katılıyorum	\bar{x}	S.S.
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum		
Sınıf içinde dersin teorik kısmına çok fazla zaman ayrılmaktadır.	F	14	29	81	130	119	3,83	1,07			
	%	3,8	7,8	21,7	34,9	31,9					
Genel Ortalama=3,83											

Tablo 3.12’de görüldüğü gibi TYS dördüncü ve son faktörü olan süre faktörünün genel ortalaması 3,83 olarak bulunmuş olup, öğrencilerin süreç faktörüne olan yaklaşımları “olumlu”dur. Dolayısıyla öğrenciler sınıf içinde teorik zamana çok fazla zaman ayrıldığını düşünmektedir. Diğer bir deyişle öğrenciler, ders süresinin büyük bir bölümünü teorik anlatımın kapladığını ve uygulama için fazla zamanın kalmadığını düşünmektedirler. Bu durumda muhasebe derslerinin teorik kısmının TYS modeliyle sınıf dışına taşınmasının dersin anlaşılması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Hazırlık (4,40), teknolojik araç (3,89), ders işleyiş/akış (4,23) ve süre (3,83) faktörlerinden oluşan TYS modeline yaklaşımlar ölçeğinin ortalamasının 4,08 olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin TYS modeline yaklaşımlarının “olumlu” olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmanın bu bölümünden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin TYS modeline ve TYS modelinin gerekleri olan hazırlık, teknolojik araç, ders işleyiş/akışı ve süre faktörlerine yaklaşımlarının olumlu olduğu sonucuna

ulaşılmaktadır. Araştırma bulguları, öğrencilerin TYS modeline yaklaşımlarının olumlu olması açısından Sams ve Bergmann (2012), Du ve Taylor (2013), Schmidt (2014), Roach (2014), Görü Doğan (2015), Gross vd., (2015), Prashar (2015), Lubbe (2016), Schmidt ve Ralph (2016) ve Kim vd. (2016)'nın çalışmalarıyla paralellik göstermektedir.

3.7.3. TYS Modeline Yaklaşımlar Ölçeğinin Demografik Özelliklere Göre Farklılığı

Bu başlık altında öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile öğrencilerin cinsiyetleri, öğrenim gördükleri program türü, uyruğu, sınıf düzeyleri, eğitim gördükleri bölüm ve sahip olunan teknolojik araç sayısı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmaktadır.

Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının araştırılması için oluşturulan ana hipotez aşağıdaki gibidir:

H₀: Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile öğrencilerin **cinsiyetleri** arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H₁: Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile öğrencilerin **cinsiyetleri** arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Hipotez sonucunu belirlemeyebilmek için yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 3.13'de gösterilmektedir.

Tablo 3.13: TYS Modeline Yaklaşımların Cinsiyete Göre Farklılığı

	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	Levene Testi		T Test	
					F	P	t	p
Hazırlık	Kadın	190	4,45	,61	0,061	0,806	1,494	0,136
	Erkek	183	4,36	,62				
Teknolojik Araç	Kadın	190	3,97	,68	0,622	0,431	2,308	0,022*
	Erkek	183	3,80	,70				
Ders İşleyişi/Akışı	Kadın	190	4,25	,51	0,026	0,872	1,156	0,248
	Erkek	183	4,18	,52				
Süre	Kadın	190	3,85	1,08	0,010	0,920	0,440	0,660
	Erkek	183	3,80	1,07				
TYS modeline yaklaşımlar	Kadın	190	4,21	,43	1,668	0,197	2,015	0,045*
	Erkek	183	4,12	,46				

*p<0,05

Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımlar ölçeğine ait Levene testi sonucunda hazırlık, teknolojik araç, ders işleyişi/akışı, süre ve TYS modeline yaklaşımlar ölçekleri için varyansların homojen olduğu tespit edilmiş ve bağımsız t-testi sonuçları bu sonuçlara göre yorumlanmaktadır ($p>0,05$).

Öğrencilerin teknolojik araç faktörüne yaklaşımları ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t=2,308$; $p<0,05$). Buna farklılığa göre, kadınların (3,97) teknolojik araç faktörüne yaklaşımlarının erkeklerden (3,80) daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t=2,015$; $p<0,05$). Bu farklılığa göre ise, kadınların (4,21) TYS modeline yaklaşımlarının erkeklerden (4,12) daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımlarının program türüne göre farklılığının araştırılması için oluşturulan ana hipotez aşağıdaki gibidir:

H₀: Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile eğitim gördükleri **program türü (I./II. Öğr.)** arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H₁: Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile eğitim gördükleri **program türü(I./II. Öğr.)** arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Öğrencilerin TYS modeline ve modelin faktörlerine yaklaşımlarının eğitim gördükleri program türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 3.14’de gösterilmektedir.

Tablo 3.14: TYS Modeline Yaklaşımların Program Türüne Göre Farklılığı

	Program	N	\bar{X}	ss	Levene Testi		T Test	
					F	P	t	P
Hazırlık	1.Öğretim	201	4,43	,60	0,279	0,598	0,909	0,364
	2.Öğretim	172	4,37	,64				
Teknolojik Araç	1.Öğretim	201	3,95	,65	1,528	0,217	1,780	0,076
	2.Öğretim	172	3,82	,74				
Ders İşleyişi/Akışı	1.Öğretim	201	4,27	,48	2,173	0,141	2,167	0,031*
	2.Öğretim	172	4,15	,54				
Süre	1.Öğretim	201	3,90	1,02	3,140	0,077	1,391	0,165
	2.Öğretim	172	3,75	1,13				
TYS modeline yaklaşımlar	1.Öğretim	201	4,22	,45	0,053	0,819	2,365	0,019*
	2.Öğretim	172	4,11	,44				

*p<0,05

Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımlar ölçeğine ait Levene testi sonucunda hazırlık, teknolojik araç, ders işleyişi/akışı, süre ve TYS modeline yaklaşımlar ölçeğinin geneli için varyansların homojen olduğu tespit edilmiş ve bağımsız t-testi sonuçları bu sonuçlara göre yorumlanmıştır (p>0,05).

Öğrencilerin TYS modeline ve modelin faktörlerine olan yaklaşımlarının eğitim gördükleri program türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t-testi sonuçlarına göre, öğrencilerin ders işleyişi/akışı faktörüne yaklaşımları ile öğrencilerin eğitim

gördükleri program türü arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t=2,167$; $p<0,05$). Bu farklılığa göre, I. öğretim (4,27) öğrencilerinin ders işleyişi/akışı faktörüne yönelik yaklaşımlarının II. öğretim öğrencilerine (4,15) göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile öğrencilerin eğitim gördükleri program türü arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t=2,365$; $p<0,05$). Bu farklılığa göre, I. öğretim (4,22) öğrencilerinin TYS modeline yönelik yaklaşımlarının II. öğretim öğrencilerine (4,11) göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin TYS modeline ve modelin faktörlerine yaklaşımlarının uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 3.15'te gösterilmektedir.

H_0 : Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile öğrencilerin **uyruğu** arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 : Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile öğrencilerin **uyruğu** arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 3.15: TYS Modeline Yaklaşımların Uyruk Değişkenine Göre Farklılığı

	Uyruk	N	\bar{x}	ss	Levene Testi		T Test	
					F	P	F	p
Hazırlık	TC	356	4,43	,59	2,581	0,109	3,642	0,000*
	Diğer	17	3,88	,85				
Teknolojik Araç	TC	356	3,90	,70	1,545	0,215	2,100	0,036*
	Diğer	17	3,54	,58				
Ders İşleyişi/Akışı	TC	356	4,23	,51	0,004	0,948	1,596	0,111
	Diğer	17	4,02	,52				
Süre	TC	356	3,84	1,08	0,194	0,660	0,962	0,337
	Diğer	17	3,58	,93				
TYS modeline yaklaşımlar	TC	356	4,18	,45	0,755	0,385	3,041	0,003*
	Diğer	17	3,84	,39				

* $p<0,05$

Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımlar ölçeğine ait Levene testi sonucunda hazırlık, teknolojik araç, ders işleyişi/akışı, süre ve TYS modeline yaklaşımlar ölçeği için varyansların homojen olduğu tespit edilmiş ve bağımsız t-testi sonuçları bu sonuçlara göre yorumlanmaktadır ($p>0,05$).

Öğrencilerin TYS modeline ve modelin faktörlerine olan yaklaşımlarının uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t-testi sonuçlarına göre, öğrencilerin hazırlık faktörüne yaklaşımları ile öğrencilerin uyruğu arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t=3,642$; $p<0,05$).

Ayrıca uyruğu TC (4,33) olan öğrencilerin hazırlık faktörüne yönelik yaklaşımlarının “diğer” uyruklu öğrencilere (3,88) göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin teknolojik araç faktörüne yaklaşımları ile öğrencilerin uyruğu arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t=2,100$; $p<0,05$). Ayrıca uyruğu TC (3,90) olan öğrencilerin teknolojik araç faktörüne yönelik yaklaşımlarının “diğer” uyruklu öğrencilere (3,54) göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile öğrencilerin uyruğu arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t=3,041$; $p<0,05$). Ayrıca uyruğu TC (4,18) olan öğrencilerin TYS modeline yönelik yaklaşımlarının “diğer” uyruklu öğrencilere (3,84) göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

TYS modeline yaklaşımların sınıf değişkenine göre farklılığının araştırılması için oluşturulan ana hipotez aşağıdaki gibidir:

H_0 : Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile **sınıf değişkeni** arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 : Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile **sınıflar değişkeni** arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Öğrencilerin TYS modeline ve modelin faktörlerine yaklaşımlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 3.16’da gösterilmektedir.

Tablo 3.16: TYS Modeline Yaklaşımların Sınıf Değişkenine Göre Farklılığı

	Sınıf	N	\bar{X}	Ss	F	P	Fark
Hazırlık	1.Sınıf	202	4,31*	,72	3,855	0,010*	(1-2)
	2.Sınıf	57	4,58*	,44			
	3.Sınıf	40	4,45	,45			
	4.Sınıf	74	4,50	,44			
Teknolojik Araç	1.Sınıf	202	3,78*	,73	3,760	0,011*	(1-4)
	2.Sınıf	57	3,98	,74			
	3.Sınıf	40	3,91	,59			
	4.Sınıf	74	4,08*	,57			
Ders İşleyişi/Akışı	1.Sınıf	202	4,13*	,53	5,438	0,001*	(1-4)
	2.Sınıf	57	4,29	,53			
	3.Sınıf	40	4,19	,50			
	4.Sınıf	74	4,40*	,42			
Süre	1.Sınıf	202	3,70	1,14	2,395	0,068	-
	2.Sınıf	57	4,01	,97			
	3.Sınıf	40	4,07	,85			
	4.Sınıf	74	3,91	1,03			
TYS modeline yaklaşımlar	1.Sınıf	202	4,07*	,46	7,547	0,000*	(1-2) (1-4)
	2.Sınıf	57	4,28*	,45			
	3.Sınıf	40	4,18*	,40			
	4.Sınıf	74	4,32*	,37			

*p<0,05

Tek yönlü ANOVA analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin hazırlık faktörüne yaklaşımları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (F=3,855; p<0,05).

Hazırlık faktörüne yönelik homojenlik testi sonucunda varyansların homojen olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p=0,007; p<0,05). Sınıf grupları varyansları ile grup örneklerinin eşit olmadığı durumda kullanılan Post-Hoc testlerinden biri olan Tamhane testi sınıf grupları arası karşılaştırma yapmak için uygun görülmektedir (Kayri, 2009:56). Bu yüzden farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Post-Hoc testlerinden Tamhane testi kullanılmıştır. Tamhane testi sonucuna göre, hazırlık faktörüne yaklaşımları açısından 1. sınıf ile 2.sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 2.sınıf (4,58) öğrencilerinin hazırlık faktörüne olan yaklaşımları 1. sınıf (4,31) öğrencilerinin yaklaşımlarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin teknolojik araç faktörüne yaklaşımları ile öğrencilerin sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F=3,760$; $p<0,05$). Öğrencilerin teknolojik araç faktörüne yaklaşımlarına yönelik varyanslarının, homojenlik testi sonucunda homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p=0,130$; $p>0,05$). Grup varyanslarının eşit, örneklemin eşit olmadığı durumlarda kullanılan Post-Hoc testlerinden Scheffe testi (Kayri, 2009:56) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi için uygulanmıştır. Scheffe testinden elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin teknolojik araç faktörüne yaklaşımları açısından 1. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca 4. sınıf (4,08) öğrencilerinin teknolojik araç faktörüne yaklaşımlarının 1. sınıf (3,78) öğrencilerinin yaklaşımlarına göre daha olumlu olduğu sonucunda ulaşılmıştır.

Öğrencilerin ders işleyişi/akışı faktörüne yaklaşımları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F=5,438$; $p<0,05$). Öğrencilerin ders işleyişi/akışı faktörüne yaklaşımlarına yönelik varyansların homojen bulunması sonucunda ($p=0,139$; $p>0,05$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Post-Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre, öğrencilerin ders işleyişi/akışı faktörüne yaklaşımları açısından 1. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 4. sınıf (4,40) öğrencilerinin ders işleyişi/akışı faktörüne yaklaşımlarının 1. sınıf (4,13) öğrencilerinin yaklaşımlarından daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile öğrencilerin sınıfları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F=7,547$; $p<0,05$). TYS modeline yaklaşımlara yönelik varyansların homojenlik testi sonucunda, varyansların homojen bulunması sonucunda ($p=0,268$; $p>0,05$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Post-Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre, öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları açısından 1. sınıf ve 2. sınıf ile 1. sınıf ve 4. sınıf öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, 1. sınıf (4,07) öğrencilerinin TYS modeline yaklaşımları 2. sınıf (4,28) ve 4. sınıf (4,32) öğrencilerinin yaklaşımlarına göre daha yaklaşımlarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

TYS modeline yaklaşımların eğitim görülen bölüm değişkenine göre farklılığının araştırılması için oluşturulan ana hipotez aşağıdaki gibidir:

H₀: Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile öğrencilerin **eğitim gördüğü bölüm** arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H₁: Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile öğrencilerin **eğitim gördüğü bölüm** arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Öğrencilerin TYS modeline ve modelin faktörlerine yaklaşımlarının eğitim görülen bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 3.17’de gösterilmektedir.

Tablo 3.17: TYS Modeline Yaklaşımların Bölüm Değişkenine Göre Farklılığı

	Bölüm	n	\bar{x}	Ss	F	P	Scheffe
Hazırlık	İşletme	200	4,44	,58	0,752	0,557	-
	İktisat	68	4,34	,69			
	Maliye	33	4,46	,47			
	ÇEKO	30	4,29	,71			
	UTİ	42	4,36	,70			
Teknolojik Araç	İşletme	200	3,94	,67	1,798	0,129	-
	İktisat	68	3,72	,80			
	Maliye	33	3,89	,77			
	ÇEKO	30	3,74	,57			
	UTİ	42	3,98	,61			
Ders İşleyişi/Akışı	İşletme	200	4,26	,50	2,175	0,071	-
	İktisat	68	4,19	,55			
	Maliye	33	4,28	,51			
	ÇEKO	30	3,99	,53			
	UTİ	42	4,15	,51			
Süre	İşletme	200	3,88	1,08	1,172	0,323	-
	İktisat	68	3,82	1,13			
	Maliye	33	3,87	1,02			
	ÇEKO	30	3,43	1,10			
	UTİ	42	3,85	,97			
TYS modeline yaklaşımlar	İşletme	200	4,21	,44	2,425	0,048*	(1-4) (3-4)
	İktisat	68	4,10	,47			
	Maliye	33	4,21	,49			
	ÇEKO	30	3,97	,43			
	UTİ	42	4,16	,43			
*p<0,05							

TYS modeline yaklaşımlar ile bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan; tek yönlü ANOVA analizi sonucunda TYS modeline öğrencilerin yaklaşımları ile bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (F=2,425; p<0,05). TYS modeline

öğrencilerin yaklaşımlarına yönelik varyansların homojenlik testi sonucunda, varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir ($p=0,965$; $p>0,05$). Bu farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Post-Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

Scheffe testi sonucunda, ÇEKO, işletme ve maliye bölümündeki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, ÇEKO (4,16) bölümü öğrencilerinin TYS modeline yaklaşımları işletme (4,21) ve maliye (4,21) bölümü öğrencilerinin yaklaşımlarına göre daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir.

TYS modeline yaklaşımların sahip olunan teknolojik araç sayısı değişkenine göre farklılığının araştırılması için oluşturulan ana hipotez aşağıdaki gibidir:

H_0 : Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile öğrencilerin **sahip oldukları teknolojik araç sayıları** arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 : Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile öğrencilerin **sahip oldukları teknolojik araç sayıları** arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Ayrıca öğrencilerin TYS modeline ve modelin faktörlerine yaklaşımlarının sahip olunan araç sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 3.18’de gösterilmektedir.

Tablo 3.18: TYS Modeline Yaklaşımların Sahip Olunan Teknolojik Araç Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı

	Sahip Olunan Teknolojik Araç Sayısı	N	\bar{X}	Ss	F	P	Scheffe
Hazırlık	1	98	4,34	,66	1,527	0,219	-
	2	216	4,45	,57			
	3 ve üzeri	59	4,33	,68			
Teknolojik Araç	1	98	3,73*	,66	3,259	0,040*	(1-2)
	2	216	3,95*	,71			
	3 ve üzeri	59	3,92	,68			
Ders İşleyişi/Akışı	1	98	4,15	,51	1,010	0,365	-
	2	216	4,24	,52			
	3 ve üzeri	59	4,24	,51			
Süre	1	98	3,92	,97	2,301	0,102	-
	2	216	3,73	1,09			
	3 ve üzeri	59	4,03	1,14			
TYS modeline yaklaşımlar	1	98	4,09	,41	1,768	0,172	-
	2	216	4,19	,47			
	3 ve üzeri	59	4,18	,42			
*p<0,05							

TYS modeline yaklaşımlar ile sahip olunan teknolojik araç sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan; tek yönlü ANOVA analizi sonucunda öğrencilerin teknolojik araç faktörüne yaklaşımı ile sahip olunan teknolojik araç sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (F=3,259; p<0,05). Öğrencilerin teknolojik araç faktörüne yaklaşımlarına yönelik varyansların homojenlik testi sonucunda, varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir (p=0,171; p>0,05). Bu farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Post-Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

Scheffe testi sonucunda, bir teknolojik araca sahip olan öğrenciler ile iki teknolojik araca sahip olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bir teknolojik araca sahip öğrencilerin (3,73) teknolojik araç faktörüne yönelik algıları iki teknolojik araca sahip öğrencilerin (3,95) yaklaşımına göre daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir.

TYS modeline yaklaşımları ile internet erişim yeri sayısı arasındaki farklılığın araştırılması için oluşturulan ana hipotez aşağıdaki gibidir:

H₀: Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile öğrencilerin **internete erişim sağladığı yer sayısı** arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H₁: Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile öğrencilerin **internete erişim sağladığı yer sayısı** arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Öğrencilerin TYS modeline ve modelin faktörlerine yaklaşımlarının internet erişim yeri sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 3.19’da gösterilmektedir.

Tablo 3.19: TYS Modeline Yaklaşımların İnternet Erişim Yeri Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı

	İnternet Erişim Yeri Sayısı	N	\bar{x}	Ss	F	P
Hazırlık	1	170	4,41	,59	0,208	0,934
	2	96	4,42	,52		
	3	46	4,34	,82		
	4	28	4,46	,57		
	5 ve üzeri	33	4,40	,73		
Teknolojik Araç	1	170	3,88	,68	0,360	0,837
	2	96	3,89	,71		
	3	46	3,88	,53		
	4	28	3,78	,84		
	5 ve üzeri	33	4,00	,82		
Ders İşleyişi/Akışı	1	170	4,20	,53	1,624	0,168
	2	96	4,21	,47		
	3	46	4,13	,55		
	4	28	4,25	,55		
	5 ve üzeri	33	4,41	,45		
Süre	1	170	3,84	1,01	1,174	0,322
	2	96	3,79	1,09		
	3	46	3,82	1,06		
	4	28	3,57	1,25		
	5 ve üzeri	33	4,15	1,17		
TYS modeline yaklaşımlar	1	170	4,16	,44	1,029	0,392
	2	96	4,17	,42		
	3	46	4,10	,46		
	4	28	4,14	,53		
	5 ve üzeri	33	4,30	,51		
*p<0,05						

TYS modeline yaklaşımlar ve hazırlık, ders işleyişi/akışı, teknolojik araç, faktörleri ile internet erişim yeri sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile işletme bölümü sınıfları arasındaki farklılığın araştırılması için oluşturulan ana hipotez aşağıdaki gibidir:

H₀: Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile öğrencilerin **işletme bölümü sınıfları** arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H₁: Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile öğrencilerin **işletme bölümü sınıfları** arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Ayrıca öğrencilerin TYS modeline ve modelin faktörlerine yaklaşımlarının işletme bölümü sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 3.20’de gösterilmektedir.

Tablo 3.20: TYS Modeline Yaklaşımların İşletme Bölümü Sınıflarına Göre Farklılığı

	İşletme Bölümü Sınıf	n	\bar{x}	Ss	F	P	Scheffe
Hazırlık	1.Sınıf	34	4,11	,93	5,200	0,002*	(1-2)
	2.Sınıf	53	4,58	,45			(1-3)
	3.Sınıf	39	4,44	,45			(1-4)
	4.Sınıf	74	4,50	,44			
Teknolojik Araç	1.Sınıf	34	3,59	,77	4,416	0,005*	(1-2)
	2.Sınıf	53	4,00	,73			(1-3)
	3.Sınıf	39	3,92	,60			(1-4)
	4.Sınıf	74	4,08	,57			
Ders İşleyişi/Akışı	1.Sınıf	34	4,04	,51	4,657	0,004*	(1-2)
	2.Sınıf	53	4,27	,53			(1-4)
	3.Sınıf	39	4,19	,50			(3-4)
	4.Sınıf	74	4,40	,42			
Süre	1.Sınıf	34	3,41	1,41	2,888	0,037*	(1-2)
	2.Sınıf	53	4,00	,98			(1-3)
	3.Sınıf	39	4,07	,87			(1-4)
	4.Sınıf	74	3,91	1,03			
TYS modeline yaklaşımlar	1.Sınıf	34	3,91	,45	8,015	0,000*	(1-2)
	2.Sınıf	53	4,27	,46			(1-3)
	3.Sınıf	39	4,18	,40			(1-4)
	4.Sınıf	74	4,32	,37			
*p<0,05							

Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile işletme bölümü sınıfları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonucunda, öğrencilerin hazırlık faktörüne yaklaşımları ile

işletme bölümü sınıfları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($F=5,200$; $p<0,05$). Ayrıca öğrencilerin hazırlık faktörüne yaklaşımlarına yönelik varyansların homojenlik testi sonucunda, varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir ($p=0,666$; $p<0,05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Post-Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

Scheffe testi sonucunda, işletme bölümünün 1. sınıf ile 2. sınıf, 3.sınıf ve 4. sınıfları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. İşletme 1. sınıf (4,11) öğrencilerinin hazırlık faktörüne yaklaşımları işletme 2. sınıf (4,58), 3. sınıf (4,44) ve 4. sınıf (4,50) öğrencilerinin yaklaşımına göre daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin teknolojik araç faktörüne yaklaşımları ile işletme bölümünün sınıfları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F=4,416$; $p<0,05$). Öğrencilerin teknolojik araç faktörüne yaklaşımlarına yönelik varyansların homojenlik testi sonucunda, varyansların homojen olduğu bulunmuştur ($p=0,078$; $p>0,05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi için Post-Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

Scheffe testi sonucunda ise, işletme 1. sınıf ile 2. sınıf, 3. sınıf ve 4.sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. 1. sınıf işletme bölümü (3,59) öğrencilerinin teknolojik araç faktörüne yaklaşımlarının 2. sınıf (4,00), 3.sınıf (3,92) ve 4.sınıf (4,08) işletme bölümü öğrencilerine göre daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin ders işleyişi/akışı faktörüne yaklaşımları ile işletme bölümü sınıfları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F=4,657$; $p<0,05$). Öğrencilerin ders işleyişi/akışı faktör yaklaşımlarına yönelik varyansların homojenlik testi sonucunda, varyansların homojen bulunmasıyla ($p=0,253$; $p>0,05$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi için Post-Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

Scheffe testi sonucunda 1.sınıf ile 2 sınıf ve 4.sınıf, 3. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre 1.sınıf (4,04) işletme bölümü öğrencilerinin ders işleyişi/akışı yaklaşımlarının 2. sınıf (4,27) ve 4. sınıf (4,40) öğrencilerinin yaklaşımlarına göre daha olumsuz olduğu tespit

edilmiştir. Ayrıca işletme bölümü 3.sınıf (4,19) öğrencilerinin ders işleyişi/akışı faktörüne yaklaşımlarının 4.sınıf (4,40) öğrencilerinin yaklaşımlarına göre daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin süre faktörüne yaklaşımları ile işletme bölümü sınıfları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F=2,888$; $p<0,05$). Öğrencilerin süre faktörlerine yaklaşımlarına yönelik varyansların homojenlik testi sonucunda, varyansların homojen bulunmasıyla ($p=0,971$; $p>0,05$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi için Post-Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda 1.sınıf ve 2.sınıf, 3.sınıf ve 4.sınıf arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. İşletme bölümü 1.sınıf (3,41) öğrencilerinin süre faktörüne yönelik yaklaşımlarının 2. sınıf (4,00), 3.sınıf (4,07) ve 4.sınıf (3,91) öğrencilerinin yaklaşımlarına göre daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile işletme bölümü sınıfları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($F=8,015$; $p<0,05$). Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımlarına yönelik varyansların homojenlik testi sonucunda, varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir ($p=0,332$; $p>0,05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Post-Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

Scheffe testi sonucunda öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları açısından işletme bölümü 1. sınıf ve 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıfları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. İşletme bölümü 1. sınıf (3,91) öğrencilerinin TYS modeline yaklaşımlarının 2. sınıf (4,27), 3.sınıf (4,18) ve 4.sınıf (4,32) öğrencilerine göre daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile bütün bölümlerin birinci sınıfları arasındaki farklılığının araştırılması için oluşturulan ana hipotez aşağıdaki gibidir.

H₀: Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile öğrencilerin bütün bölümlerin birinci sınıfları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H₁: Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile öğrencilerin bütün bölümlerin birinci sınıfları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Öğrencilerin TYS modeline ve modelin faktörlerine yaklaşımlarının bütün bölümlerin birinci sınıflarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 3.21’de gösterilmektedir.

Tablo 3.21: TYS Modeline Yaklaşımların Bütün Bölümlerin Birinci Sınıf Değişkenine Göre Farklılığı

	Tüm Bölümlerin 1. Sınıfları	N	\bar{x}	Ss	F	P	Scheffe
Hazırlık	İşletme	34	4,11	,93	0,995	0,412	
	İktisat	64	4,32	,71			
	Maliye	32	4,45	,47			
	ÇEKO	30	4,29	,71			
	UTİ	42	4,36	,70			
Teknolojik Araç	İşletme	34	3,59	,77	1,653	0,162	
	İktisat	64	3,73	,80			
	Maliye	32	3,89	,78			
	ÇEKO	30	3,74	,57			
	UTİ	42	3,98	,61			
Ders İşleyişi/Akışı	İşletme	34	4,04	,51	1,513	0,200	
	İktisat	64	4,17	,55			
	Maliye	32	4,28	,52			
	ÇEKO	30	3,99	,53			
	UTİ	42	4,15	,51			
Süre	İşletme	34	3,41	1,41	1,454	0,218	
	İktisat	64	3,79	1,14			
	Maliye	32	3,87	1,03			
	ÇEKO	30	3,43	1,10			
	UTİ	42	3,85	,97			
TYS modeline yaklaşımlar	İşletme	34	3,91	,45	2,427	0,049*	(1-3) (1-5) (3-4)
	İktisat	64	4,08	,47			
	Maliye	32	4,21	,50			
	ÇEKO	30	3,97	,43			
	UTİ	42	4,16	,43			
*p<0,05							

Tablo 3.21’de görüldüğü gibi TYS modeline yaklaşımlar ile bütün bölümlerin birinci sınıfları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan; tek yönlü ANOVA analizi sonucunda, öğrencilerin

TYS modeline yaklaşımları ile bütün bölümlerin birinci sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F=2,427$; $p<0,05$). Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımlarına yönelik varyansların homojenlik testi sonucunda, varyansların homojen bulunması nedeniyle ($p=0,934$; $p>0,05$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi için Post-Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

Scheffe testi sonucuna göre, işletme ile maliye, işletme ile UTİ, maliye ile ÇEKO bölümleri arasında, öğrencilerin TYS modeline yaklaşımlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak, işletme (3,91) bölümü öğrencilerinin TYS modeline yaklaşımlarının maliye (4,21) ve UTİ (4,16) bölümlerindeki öğrencilerin yaklaşımlarına göre daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca maliye (4,21) bölümü öğrencilerinin TYS modeline yaklaşımlarının, ÇEKO (3,97) bölümü öğrencilerinin yaklaşımlarına göre daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir.

Korelasyon analizi, belirlenen iki sayısal ölçüm arasındaki ilişkinin varlığını, yönünü ve şiddetini ölçmekte kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Ölçümü yapılacak sayısal verilerin normal dağılıma sahip olup olmaması durumunda iki sayısal ölçüm arasındaki ilişkiyi tespit etmek için kullanılacak olan korelasyon analizi değişmektedir. Dolayısıyla verilerin normal dağılıma sahip olması durumunda Pearson korelasyon analizi kullanılırken, verilerin normal dağılıma sahip olmaması durumunda Spearman Rank korelasyon analizi kullanılmaktadır. Uygulanan korelasyon analizi (R) sonucunda elde edilen korelasyon katsayısı ise aşağıdaki gibi yorumlanabilmektedir (Kul, 2017):

R	İlişki Durumu
$R < 0.2$	Çok zayıf ilişki yok
$0,2 < R < 0,4$	Zayıf ilişki
$0,4 < R < 0,6$	Orta şiddette ilişki
$0,6 < R < 0,8$	Yüksek ilişki
$0,80 < R$	Çok yüksek ilişki olduğu yorumu yapılmaktadır.

TYS modelinin gerekleri olan hazırlık, teknolojik araç, ders işleyişi/akışı ve süre faktörlerinin normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiş olup, aralarındaki ilişkiyi ve bu yönelik kuvvetini tespit edebilmek için Pearson korelasyon analizi uygulanmaktadır. Bu ilişkiyi tespit edebilmek amacıyla oluşturulmuş olan H_0 ve H_1 hipotezleri aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir:

H_0 : “TYS modeline yaklaşımlar ölçeğinin” faktörleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H_1 : “TYS modeline yaklaşımlar ölçeğinin” faktörleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

TYS modeline yaklaşımlar ölçeğinden elde edilen faktörler arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek amacıyla uygulanan Pearson korelasyon analizi sonucu Tablo 3.22’de gösterilmektedir.

Tablo 3.22: TYS Modeline Yaklaşımlar Ölçeğinin Faktörleri Arasındaki İlişki

		Hazırlık	Teknolojik Araç	Ders İşleyişi/Akışı	Süre
Hazırlık	R	1	,389**	,377**	,146**
	P		,000	,000	,005
Teknolojik Araç	R		1	,451**	,192**
	P			,000	,000
Ders İşleyişi/Akışı	R			1	,306**
	P				,000
Süre	R				1
	P				
**p<0,01					

Pearson korelasyon katsayısı sonuçları incelendiğinde ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir:

- Hazırlık ile teknolojik araç faktörleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0,01$) ($0,20<R<0,40$) ($R=0,389$).
- Hazırlık ile ders işleyişi/akışı faktörleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0,01$) ($0,20<R<0,40$) ($R=0,377$).
- Hazırlık ile süre faktörleri arasında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0,01$) ($R<0,20$) ($R=0,146$).

- Teknolojik araç ile ders işleyişi/akışı arasında pozitif yönlü orta şiddetli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. ($p<0,01$) ($0,40<R<0,60$) ($R=0,451$).
- Teknolojik araç ile süre faktörleri arasında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0,01$) ($R<0,20$) ($R=0,192$).
- Ders işleyişi/akışı ile süre faktörleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<0,01$) ($0,20<R<0,40$) ($R=0,306$).

Özetleyecek olursak, hazırlık ile teknolojik araç, ders işleyişi/akışı ve süre faktörleri arasında pozitif yönlü; teknolojik araç ile ders işleyişi/akışı, süre faktörleri arasında pozitif yönlü; ders işleyişi/akışı ile süre faktörleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

3.8. TYS Modelinin Dönem Sonu Muhasebe İşlemleri Dersine İlişkin Bir Öneri

Lisans düzeyinde verilen muhasebe dersleri haftada ortalama üç saat olarak verilmektedir. Dolayısıyla haftada üç saate eğitimciler muhasebenin hem teorik hem de uygulama kısmını sığdırmak zorundadır. Bu yüzden eğitimciler sınıfta bulunan öğrencilerin kendisinde olmasını ve dersi böylece herhangi bir faaliyette bulunulmamasına özen göstermektedir. Dolayısıyla pasif öğretim yöntemi gerçekleştirilmemektedir. Daha sonra dönem sınavları olan vize ve final sınavları uygulanarak öğrencilerin dersteki başarıları ya da ders konularını ne derece öğrendiklerine yönelik değerlendirmeler yapılmaya çalışılmaktadır. Fakat muhasebe eğitiminin ne derece etkin gerçekleştiğini dönem içinde yapılan iki sınavla değerlendirmek tam anlamıyla mümkün olmayabilmektedir. Çünkü muhasebe eğitimi sadece teorik bilgiyle sınırlı kalmamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin gerek teorik gerekse mesleki anlamda verilen muhasebe eğitimi sonucunda öğrencilerin gerekli görülen bilgi ve becerileri kazanıp kazanmadığına yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin de geliştirilmesi gerekmektedir.

Muhasebe eğitiminin amacı, öğrencilere teknik muhasebe bilgisini kazandırmanın yanında teknik olmayan kişisel ve teknolojik becerileri de kazandıracak ve verilen muhasebe derslerini zorunlu bir eğitim olarak değil, sağladığı bilgi ve becerileri eğitim tecrübesine dönüştürecek bir süreç haline getirebilmek olmalıdır. Bu süreç, öğrencilerin çeşitli becerilerinin geliştirilmesini, yaşam boyu araştırma ve öğrenme becerilerinin kazandırılmasını içermelidir. Bu

süreç aktif öğrenme uygulamalarıyla mümkün olabilmektedir. Aktif öğrenme, muhasebe eğitiminde içerik, probleme dayalı öğrenme, akran öğrenimi ve değerlendirme gibi öğretim ortamlarının pek çok yönünü oluşturmaktadır (Editorial Comment, 1997:189). Modern eğitim yöntemlerinden biri olan TYS modeli sağladığı esnek ve aktif eğitim yöntemleriyle öğrencilerin becerilerini geliştirebilmesi ve bilgilerin kalıcılığını sağlayabilmesi açısından aktif bir öğrenme süreci sağlayabilmektedir. Aktif öğrenme süreci, (1) öğrencinin kendi kişisel eğitim deneyimlerine bağlı kalması, öğrencilerin diğer öğrencilerle daha kolay iletişim kurabilmesine neden olması, (2) öğrencilerin bilgilerini güçlendirmesi, (3) rekabetçi bir öğrenme ortamını oluşturması yönünden etkili olabilmektedir (Gainor vd., 2014:200).

Bu bölümde, öğrencilerin muhasebe eğitiminde TYS modeline yaklaşımlarının tespit edilmesi amacıyla, 2016-2017 eğitim öğretim güz döneminde muhasebe dersi almış olan öğrencilere, 2016-2017 bahar döneminde uygulanan anketin sonuçları kullanılarak “Dönem Sonu Muhasebe İşlemleri” dersi için TYS modelinin uygulanabilmesine olanak tanıyabilecek 15 haftalık bir ders programı ve etkinlik süreci tasarlanmaya çalışılmaktadır.

Muhasebe eğitiminde TYS modelinin tasarlayabilmek için ilk olarak, TYS modelinin geleneksel eğitim yönteminin hangi eksikliklerinin giderilmesinin ve öğrencilerin hangi becerilerinin kazandırılması için tasarlandığına yönelik hedefler belirlenmelidir. Bu hedefler muhasebe eğitimi için dersin teorik kısmının sınıf dışında çalışılması sonucunda, sınıf içinde daha fazla muhasebe uygulamalarının gerçekleştirilmesi ve gerçek iş dünyasında muhasebe kayıtlarının yapılması için kullanılan ve eğitimci tarafından uygun görülen bir muhasebe programının öğretilmesi gibi faaliyetler olabilmektedir. Böylece öğrenciler hem gerçek iş dünyasında kullanılan muhasebe programları hakkında bilgi sahibi olabilecek hem de teknolojik bilgi ve becerileri geliştirebilecektir.

Ayrıca öğrenilmesi istenen ders konuları ayrıntılı olarak belirlenmelidir (Prashar, 2015:128). Haftalık olarak işlenmesi planlanan konuların ders içerikleri EK 4’te gösterilmektedir.

Ders hedeflerinin belirlenmesinin ardından Prashar (2015)'in "Organizasyon Yönetimi" dersi için kullandığı TYS modeli tasarımı için oluşturulmuş olan 3 aşama, "Dönem Sonu Muhasebe İşlemleri Dersi" için uygulanmaktadır. Prashar (2015)'e göre TYS modeli tasarımının ilk aşaması, uygun görülen ders için "ihtiyaç duyulan TYS modelinin seviyesinin belirlenmesi"dir. Ders için ihtiyaç duyulan TYS seviyeleri aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir (Prashar, 2015:128):

- Tamamen TYS: TYS modelinin bu seviyesinde, çevrimiçi konu anlatımları, çevrimiçi okumalar ve çevrimiçi sınavları kapsamaktadır. Tamamen TYS'da sınıf içi zaman diliminde analiz, değerlendirme ve sentez becerilerinin geliştirilmesi hedeflenirken, sınıf dışı zaman diliminde uygulama, anlama ve hatırlama gibi faaliyetlere odaklanılmaktadır.
- Kısmen TYS: TYS modelinin bu seviyesinde, çevrimiçi ve yüz yüze derslerin bir kombinasyonu olup, analiz ve uygulamadan önce, sınıfta tanıtıma ihtiyaç duyulmaktadır.
- Geleneksel eğitim yöntemi: TYS modelinin bu seviyesinde hiçbir konu sınıf dışında paylaşılmamaktadır. Dolayısıyla her türlü faaliyet yüz yüze sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir.

Muhasebe derslerinin tamamen uzaktan eğitim uygulamalarıyla anlatılamayacağı düşünülmektedir (Erol Fidan vd., 2015:34). Bu yüzden seçilen muhasebe dersi için en uygun TYS seviyesinin sınıf içi-yüz yüze eğitim ve sınıf dışı eğitim faaliyetlerinin birleşiminden oluşan "kısmen TYS" modelinin olduğu düşünülmektedir.

TYS modeli, aktif öğrenmenin gerçekleşebilmesi amacıyla sınıf içi zaman dilimini boşaltmak için dersin bir kısmının ya da tamamının sınıf dışına taşınmasıdır (Gross vd., 2015:39). Dolayısıyla ikinci aşama, çevrimiçi ve sınıf bileşenlerinin belirlenmesi faaliyetidir. Bu aşamada, seçilen muhasebe dersinin teorik mi yoksa uygulama kısımlarının mı sınıf dışı etkinliklere daha uygun olduğu belirlenmektedir. Ayrıca sınıf içi ve sınıf dışı zaman dilimlerinde kullanılması düşünülen etkinlikler detaylarıyla geliştirilmektedir (Prashar, 2015:129). Seçilen muhasebe dersinin teorik kısımlarının, öğrencilerin bireysel olarak öğrenilebileceği düşünülmesi nedeniyle sınıf dışı etkinliklere daha uygun olduğu düşünülmektedir.

Üçüncü aşama ise, seçilen ders için oluşturulan TYS modeline en uygun teknolojinin seçilmesi faaliyetidir (Prashar, 2015:129). Bu aşamada seçilecek olan teknolojinin video, mini sınav ve ders notları gibi paylaşımlara uygunluğuna göre değerlendirilmesi yapılabilmektedir.

Roach (2014)'ın TYS modeli uygulamasında öğrenciler, videoları tartışabilmek için bir forum olması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Ayrıca öğrencilerin sınıf dışında çalışmalarını sırasında da sorularına anında cevap alabilmeleri, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretici etkileşimi ve derse olan ilgisi açısından önemli olabilmektedir. Bu yüzden TYS modelinde ders kaynaklarının ve videoların bulunduğu teknolojik uygulamanın dışında sosyal etkileşime izin verecek bir sosyal ağın kullanılması faydalı olabilmektedir.

“Dönem Sonu Muhasebe İşlemleri” dersi için tasarlanan TYS modelinde sınıf içi ve sınıf dışı zaman dilimleri için uygun görülen etkinlikler Tablo 3.23'te gösterilmektedir. Bu tabloda, TYS modelinde öğrenme süreci sınıf içi etkinlikler, sınıf dışı etkinlikler, değerlendirmeler ve sınav aşamalarından oluşmaktadır. Sınıf dışı etkinlikler, öğrencilerin sınıfa gelmeden önceki faaliyetlerini yani haftalık konunun okunması, videolarının izlenmesi ve sosyal medya paylaşımlarının yapılması sürecini kapsamaktadır. Sınıf içi etkinlikler ise, öğreticinin ders içinde uygun gördüğü etkinlikleri ifade etmektedir. Roach (2014), işbirlikçi öğrenme (düşün-eşleş-paylaş, küçük grup tartışması), probleme dayalı öğrenme, örnek olay çalışmalarını kullanmıştır. Dolayısıyla öğretici dönem başında belirlediği hedeflere uygun her türlü eğitim yöntemlerini kullanabilmektedir.

Tablo 3.23: Dönem Sonu Muhasebe İşlemleri Dersine TYS Modeli Önerisi

Hafta	Sınıf Dışı Etkinlikler	Sınıf İçi Etkinlikler	Değerlendirme	Sınav Şekli	Sınav
1. Hafta	Herhangi bir sınıf dışı aktivite bulunmamaktadır.	Öğrencilerle tanışma, Öğrencilerin muhasebe alanı hakkında bilgilendirilmesi, TYS modelinin tanıtılması ve uygulanma amacının öğrencilere aktarılması, Sınıfa muhasebe meslek mensubunun davet edilmesi, Birinci hafta anlatılacak olan konuların anlatılması ve konuyla ilgili soruların çözülmesi (120 dk.),	-	-	Herhangi bir sınav yok.
2. Hafta	İkinci hafta konularının kitaptan okunması (Konu sayısı*30 dk.) Konuyla ilgili hazırlanan videoların izlenmesi (3 konu*45 dk.)	İlgili konuya yönelik örneklerin çözülmesi (50 dk.), Eğitiminin sınıf içinde öğrencilere sorduğu özgün soruların çözümü ve üzerinde tartışılması (30 dk.), Haftalık örnek olay sorusunun çözülmesi (10 dk.), Muhasebe uygulamaları için kullanılacak olan muhasebe programının tanıtılması (20 dk.),	Vize sınavına katkısı %5	Kâğıt üzerinde	Örnek olay soruları (1 tane)
3. Hafta	Üçüncü hafta konularının kitaptan okunması (Konu sayısı*30 dk.) Konuyla ilgili hazırlanan videoların izlenmesi (2 konu*15 dk.= 30 dk.)	İlgili konuya yönelik örneklerin çözülmesi (50 dk.), Eğitiminin sınıf içinde öğrencilere sorduğu özgün soruların çözümü ve üzerinde tartışılması (40 dk.), Haftalık örnek olay sorularının çözülmesi (20 dk.), Konuyla ilgili örneklerin muhasebe programı üzerinde gösterilmesi (40 dk.),	Vize sınavına katkısı %5	Kâğıt üzerinde	Örnek olay soruları (2 tane)

Tablo 3.23: Dönem Sonu Muhasebe İşlemleri Dersine TYS Modeli Önerisi (devamı)

Hafta	Sınıf Dışı Etkinlikler	Sınıf İçi Etkinlikler	Değerlendirme	Sınav Şekli	Sınav
4.-5.-6.-7.-8. Haftalar			Vize sınavına katkısı %5	Kâğıt üzerinde	Örnek olay soruları (3 tane)
	Hafta konularının kitaptan okunması (Konu sayısı*30 dk.) Konuyla ilgili hazırlanan videoların izlenmesi (Konu sayısı*15 dk.=30 dk.)	İlgili konuya yönelik örneklerin çözülmesi (50 dk.) Eğitiminin sınıf içinde öğrencilere sorduğu özgün soruların çözümü ve üzerine tartışılması (40 dk.) Konuyla ilgili örneklerin muhasebe programı üzerinde gösterilmesi (40 dk.) Haftalık örnek olay sorularının çözülmesi (30 dk.)			
9. Hafta	Vize Sınavı		%65	Kağıt üzerinde	-
10.-11.-12.-13. Haftalar			Final sınavına katkısı %5	Bilgisayar üzerinde	Örnek olay soruları (3 tane)
	Hafta konularının kitaptan okunması (Konu sayısı*30 dk.) Konuyla ilgili hazırlanan videoların izlenmesi (Konu sayısı*15 dk.=30 dk.)	İlgili konuya yönelik örneklerin çözülmesi (50 dk.) Eğitiminin sınıf içinde öğrencilere sorduğu özgün soruların çözümü ve üzerine tartışılması (30 dk.) Konuyla ilgili örneklerin muhasebe programı üzerinde gösterilmesi (40 dk.) Haftalık örnek olay sorularının çözülmesi (30 dk.)			
14. Hafta	-	Dönem konularını içeren örneklerin çözülmesi ve muhasebe programında gösterilmesi (80 dk.) Haftalık örnek olay sorularının çözülmesi (30 dk.)	Final sınavına katkısı %5	Bilgisayar üzerinde	Örnek olay soruları (3 tane)
15. Hafta	Final Sınavı		Final sınavının % 65	Bilgisayar üzerinde	-

Tablo 3.23'te görüldüğü gibi haftalık konuların her birinin okunma süresi ortalama 30 dakika olarak belirlenmiştir. Konu anlatım videolarının ideal süresi Schmidt ve Ralph (2016), Brunsell ve Horejsi (2013) ve Serçemeli (2016)'ye göre 10-15 dk. Schmidt (2014)'e göre, 3-20 dk. arasında değişmekte ve konunun uzunluğuna göre 30 dakikanın üzerine çıkabilmekte olup, ortalama 15 dk. olduğu söylenebilmektedir. Bu nedenle belirlenmiş konuların videolarının izlenme süresi, ortalama 15 dk. olarak belirlenmiş ve hesaplanmıştır.

Tablo 3.23'te görüldüğü gibi birinci haftada öğrencilerin TYS modeli, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle ilgili herhangi bir bilgileri olmadığı varsayıldığı için sınıf dışı yapılacak bir görev söz konusu olmamaktadır. Bu yüzden birinci haftada TYS modeline yönelik bilgi, gereklilik ve uyulması gereken programlar öğrencilere aktarılır ve bu hafta için belirlenen konular eğitim yöntemleriyle öğrencilere aktarılmaktadır. Bu hafta içinde sınıfa bir muhasebe meslek mensubunun davet edilmesi öğrencilerin muhasebe alanında bilgi sahibi olabilmeleri ve kariyer planlarını bilinçli bir şekilde yapabilmeleri için faydalı olabilmektedir. Diğer yandan ilk hafta öğrenciler herhangi bir değerlendirme ya da sınava tabi tutulmamaktadır.

Eğitimde teknolojinin çeşitliliği buna paralel olarak da öğrencilerin teknolojiye yönelik bakış açıları olumlu yönde artabilmektedir. Kara tahta, ders kitabı, ödev sistemi, web siteleri, yazılımlar ve donanımlar doğru kullanılmadığı takdirde karmaşıklığa neden olarak öğrencilerin öğrenimini zorlaştırabilmekte aksi durumda ise, öğrenci öğrenimini zenginleştirebilmektedir. Ayrıca bazı teknolojik yenilikler daha önceden elle yapılmakta olan kayıtların otomatik bir şekilde yapılmasına izin verebilmektedir (Salem, 2013:67). Bu yüzden ikinci haftada farklı olarak seçilen muhasebe dersinde kullanılacak ders kaynakları, muhasebe programı ve kullanımları hakkında bilgi verilmektedir. Bu hafta içinde öğrencilere son iki haftanın konularıyla ilgili örnek olay soruları sorulabilmektedir. Bu öğretim yönteminin kullanılmasıyla birlikte öğrencilerin gerçek iş dünyası hakkındaki fikirlerini somutlaştırarak, öğrencilerin sorulara cevap vermeleri, gruplar arasındaki tartışmaları veya örnek olayları, ders videoları ile karşılaştırmalı olarak öğrenmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır (Roach, 2014:79). Böylece öğrenciler sorunları tanımlama ve çözüm bulabilme

konularında gelişebilecektir. Eğitimciler açısından ise, öğrencilerin gelişimi gözlemlenebilecektir. Bu değerlendirmelere katılımın teşvik edilmesi amacıyla ise, vize sınavına katkısı %5 olarak belirlenmiştir. Bunun nedeni öğrencilerin dönem ortasında ve dönem sonunda olmak üzere iki sınav puanıyla değerlendirilmesinin öğrencilerin stresini artırdığının düşünülmesidir.

Onuncu haftadan itibaren sınıf içi uygulama ve öğrencilerin gelişiminin eğitimciler tarafından takip edilebilmesi için yapılmakta olan değerlendirme sınavları bilgisayar ve benzer teknolojiler üzerinden gerçekleştirilmektedir. Bu uygulamanın nedeni, muhasebe meslek mensuplarının bilgisayar teknolojilerine yönelik bilgi ve becerilerinin, işverenler tarafından aranan nitelikler arasında yer alıyor olmasıdır (Şengel, 2011:179). Günümüzün gelişmiş teknoloji dünyasında, muhasebe eğitiminin de mevcut kapsamının ve amacının çok daha ilerisinde gerçekleştirilmesi gerektiği öne sürülmektedir. Bu yüzden muhasebe derslerinde teknolojik araç ve gereçlerin kullanımı sadece Powerpoint sunumlarıyla kısıtlandırılmaması gerekmektedir (Erol Fidan ve Subaşı, 2015:110). Ayrıca öğrencilerin bu teknolojik becerileri kazanabilmesi için vaka çalışmalarının kullanılması, alanında uzman muhasebe meslek mensuplarının sınıf ortamına davet edilerek öğrenciler ile etkileşime girmelerinin sağlanması, çalışma hayatından örneklerin teknolojik araçlarla sunulması ve bu sunumların geliştirilmesi gibi yöntemler kullanılabilir (Erol Fidan ve Subaşı, 2015:94). Ayrıca derslerde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasında bir takım faydalar mevcuttur. Bu faydalar aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir (Güneş vd., 2017:368):

- Öğrencileri sadece pasif bir öğrenme sürecinden ziyade araştırma ve keşfetmeye yönlterek, farklı öğrenme yöntemlerini aramaya teşvik etmekte,
- Konunun anlaşılmasını daha kolay bir hale getirerek, öğrencilerin analitik düşünümüne becerilerini geliştirebilmekte,
- Öğrencilerin gerçek iş dünyasında görülebilecek problemlere uygun ve gerçekçi bilgiler edinmeleri mümkün olabilmekte,

- Bilgisayar ve benzer teknolojilerle verilmekte olan dersler, öğrenci-eğitimci ve muhasebe meslek mensupları arasındaki etkileşim ve işbirliğini teşvik edebilmekte,
- Pratik olarak verilmekte olan derslerin pratiğe uygulanmasıyla dersler daha kalıcı hale gelebilmekte,
- Verilmekte olan bilgilerin daha etkin, verimli ve faydalı bir şekilde kullanımını teşvik edebilmektedir.

On dördüncü haftaya gelindiğinde diğer haftalardan farklı olarak sınıf dışı etkinlik bulunmamaktadır. Bunun nedeni muhasebe dersine uygulanan TYS modeli hakkında sorun yaşayan öğrencilerin olup olmadığına yönelik bilgi almak ve genel olarak modele olan öğrenci yaklaşımlarını tespit edebilmektir. Çünkü uygulanan TYS modelinin etkinliğinin değerlendirilmesi için öğrencilerin fikirlerinin alınmasının öğrenci ve eğitimci motivasyonu açısından faydalı olabileceği düşünülebilmektedir.

Tablo 3.23'te görüldüğü üzere ilk dokuz hafta içinde haftalık sınavlar ve vize sınavı kağıt üzerinde yapılmaktadır. Onuncu hafta ve sonraki haftalarda ise, haftalık sınavlar ve final sınavı, bilgisayar üzerinde yapılmaktadır. Bu uygulamanın amacı, öğrencilere seçilen muhasebe programını öğretebilmek ve öğrencilerin teknolojik aletler üzerindeki becerilerinin kalıcılığını sağlanabilecektir.

Hem sınıf içinde hem de sınıf dışında öğrencilerin ders etkinliklerine katılımı öğrencilerin başarılarında önemli bir unsurdur (Gross vd., 2015:39). Bu yüzden tasarlanan bu ders programında öğrenci katılımının zorunlu olduğunun özellikle vurgulanması gerekli olabilmektedir.

Ders konularının slaytlarının ya da notlarının hazır ve özet bir şekilde bulunması öğrencilerin derse katılımı aşamasında teşvik edici olabilmektedir. Ayrıca eğitimcilerin ve öğrencilerin ders kaynaklarına nasıl ulaştıkları ya da ne kadarını gözden geçirdikleri öğrenme ortamında öğrencilerin hangi becerileri kazandıkları aşamasında farklılıklar ortaya çıkabilmektedir (Salem, 2013:67). Bu açıdan öğrencilerin sınıf dışı etkinliklerde özet kaynaklar yardımıyla yönlendirilmesi derse katılım açısından faydalı olabilmektedir.

Tablo 3.23'te tasarlanmış olan Dönem İçi Muhasebe İşlemleri için TYS modeli eğitimciler için bir öneri niteliği taşımaktadır. Özellikle sınıf içi ders etkinlikleri, eğitimcinin, öğrencilere ders içinde hangi becerileri kazandırmayı hedeflediğine göre farklılık gösterebilmektedir bu yüzden iskelet bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca sınıf dışı etkinliklerde kullanılacak olan videoların çevrimiçi mi yoksa çevrimdışı yollarla mı öğrencilere dağıtılacağı teknik olanaklara ve eğitimcinin tercihinine bağlı olabilmektedir.



SONUÇ

Teknolojideki hızlı değişimle birlikte ülkeler arasındaki ticari sınırlar ortadan kalkmış yeni işletme türleri ortaya çıkmış ve işletmelerin bünyesinde gerçekleştirilen faaliyetlerin çapı daha da genişlemiştir. Dolayısıyla işletme bünyesinde yer alan ve işletmenin dili olarak kabul edilen muhasebe alanında yapılan faaliyetlerin yapısı da değişmiştir. Artık tek amacı hayatta kalmak ya da kar etmek olmayan ve ülkeler arası faaliyetlerde bulunan işletmelerde, yapılan işlerin doğasına uygun olarak muhasebe meslek mensuplarından talep edilen nitelikler de değişmiştir. Daha önceden elle yapılmakta olan muhasebe kayıt, raporlama ve faturalandırma gibi faaliyetlerin yerini teknolojiyle birlikte muhasebe programlarıyla çok daha kolay ve pratik hale gelmiştir. Dolayısıyla muhasebe alanında teknik beceri daha geri planda kalmış, iletişim, analitik düşünme, sorunları tanımlayabilme, yorum yapabilme, iletişim, problem çözebilme ve sistematik bakış açısına sahip olma gibi teknik olmayan beceriler daha önemli hale gelmiştir. Muhasebe meslek mensuplarından beklentilerin artmasıyla birlikte muhasebe eğitime olan talep artmış, meslek mensuplarından beklenen becerilerin öğrencilere nasıl kazandırılacağı sorunu gündeme gelmiştir.

Bu nedenle teknolojinin hızlı bir şekilde gelişimi ve değişimi sonucunda muhasebe eğitiminde eğitimci odaklı geleneksel eğitim yöntemleri bilgilerin öğrencilere doğru, etkin ve hızlı bir şekilde aktarılması aşamasında ve öğrencilerin teknik olmayan becerilerinin kazandırılması aşamasında yetersiz kalmış ve yeni eğitim yöntemleri arayışına girilmiştir. Bu aşamada muhasebe meslek mensuplarının meslekteki değişimleri karşılayacak şekilde alanında uzman, nitelikli bireyler olarak yetiştirilebilmesi için bilgi teknolojilerini de kapsayan yeni eğitim metotları ihtiyacı gündeme gelmiştir.

Modern eğitim yöntemlerinden biri olan TYS modeli konuların evde çalışılması sonucunda sınıf içinde daha fazla zaman kalmakta ve geri kalan zaman diliminde öğrencilerin hedeflenen becerilerinin geliştirilmesi mümkün olabilmektedir. Ayrıca TYS modeli geleneksel eğitim yöntemleri ile modern eğitim yöntemlerinin birleşiminden oluşmaktadır. Bu bileşime farklı öğretim yöntemlerinin eklenmesiyle farklı eğitim kombinasyonları oluşturulabilmektedir.

Bu çalışmanın amacı, TYS modelinin muhasebe eğitimine uygulanabilirliğini ve 2016-2017 güz döneminde muhasebe dersi almış olan lisans öğrencilerinin TYS modeline yaklaşımlarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla, Bülent Ecevit Üniversitesi İİBF’nde muhasebe dersi almış ve almakta olan 1., 2., 3., 4. sınıf işletme ve birinci sınıf iktisat, maliye, UTİ ve ÇEKO bölümlerinde muhasebe dersi almış olan öğrencilere anket soruları yöneltilmiş ve modern bir eğitim yöntemi olan TYS sınıf modeline yönelik yaklaşımları sorulmuştur. Araştırmaya katılan 190 kadın ve 183 erkek öğrencinin 200’ü işletme, 68’i iktisat, 33’ü maliye, 30’u ÇEKO ve 42’si UTİ bölümü öğrencileridir. Bu öğrencilerin 201’i 1. öğretim, 172’si 2. öğretim programına kayıtlı olup, 202’si 1. sınıf, 57’si 2. sınıf, 40’ı 3. sınıf ve 74’ü 4. sınıf öğrencisidir. Araştırmaya katılan toplam 373 öğrencinin 356’sı TC uyruklu olup, 17’si yabancı uyruklu öğrencilerdir. Öğrencilere uygulanmış olan anket 5’li likert ölçeğine göre hazırlanmış olup, faktör analizi sonucunda 4 faktör elde edilmiştir. Bu faktörler hazırlık, teknolojik araç, ders işleyişi/akışı ve süre faktörleridir.

Çalışmadan elde edilen bulguları şu şekilde özetlenebilmektedir:

- Öğrenciler, ilgili konuları hem sınıf içinde hem de sınıf dışında tekrar ettikleri takdirde derse olan ilgilerinin artacağını ve işlenen konuların kalıcılığının artacağını düşünmektedirler. Ayrıca öğrenciler, sınıf dışında kullanılacak olan videoların görsel öğelerle desteklenmesiyle ilgili konuyu daha kolay öğreneceklerini ve bilgilerin daha kalıcı olacağını düşünmektedirler. Dolayısıyla öğrencilerin TYS modelinin gereklerinden biri olan hazırlık faktörüne olan yaklaşımlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Elde edilen bu bulgu, Sams ve Bergmann (2012), Du ve Taylor (2013), Schmidt (2014) ve Lubbe (2016) çalışmalarının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.
- Öğrenciler, muhasebe derslerinde fazla uygulama yapmaya zaman kalmadığı, sınıf içi zamanda çözüm odaklı sorular çözülmesi gerektiği, eğitimcilerin teknolojik yenilikleri takip etmesi gerektiği, sınıf içinde daha fazla özgün soru ve uygulamaların yapılması gerektiği, sınıf içinde muhasebe programlarının tanıtılması ve öğretilmesi gerektiği fikirlerine katılmaktadırlar. Bu bağlamda öğrencilerin TYS modeline yaklaşımlarının

gereklerinden biri olan ders işleyişi/akışı faktörüne yaklaşımlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Prashar (2015)'in çalışmasında öğrenciler farklı ve çok fazla etkinliklere maruz kaldığı için dersin teori ile uygulama kısmını daha kolay bağdaştırabildiklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla çalışmadan elde edilen bu bulgular Prashar (2015)'in çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

- Öğrenciler, sınıf içinde teknolojik araçların kullanılmasıyla muhasebe derslerini anlamının kolaylaşacağını, sınıf dışında kullanılan video gibi görsel araçların verimli olacağını ve 20 dakikadan uzun sınıf dışı videoların verimli olacağını düşünmektedirler. Ayrıca öğrenciler, sınıf içinde daha fazla uygulama yapmaya zaman kalmadığını, sınıf içinde daha fazla çözüm odaklı ve özgün sorular çözülmesi gerektiğini, eğitimcilerin eğitimle ilgili teknolojik yenilikleri yakından takip etmeleri gerektiğini, muhasebe eğitiminin iş hayatında kullanılan muhasebe programlarıyla verilmesi gerektiğini, öğrencilerin pasif dinleyici konumunda olduğu eğitim yöntemlerinin verimli olmadığını ve muhasebe eğitiminde uygulamaya ağırlık verildiği ölçüde kalıcı öğrenmenin gerçekleşeceğini düşünmektedirler. Diğer bir deyişle öğrencilerin TYS modelinin gereklerinden biri olan teknolojik araç faktörüne olan yaklaşımlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Elde edilen bu bulgu Bergmann ve Sams (2012), Miller (2012), Görü Doğan (2015), Torun ve Dargut (2015) ve Schmidt (2014)'in çalışmalarıyla öğrencilerin teknolojik araç faktörüne yaklaşımları açısından paralellik göstermektedir. Diğer yandan öğrencilerin 20 dakikadan daha uzun süreli sınıf dışı videoların verimli olacağını düşünmektedirler. Elde edilen bu sonuç alan yazından elde edilen “videoların 10-15 dakikayı geçmemesi gerektiği” yönündeki ifadelerle çelişmektedir. Bu çelişkinin temel nedeninin öğrencilerin henüz TYS modelini tecrübe etmemesi olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan öğrencilerin video sürelerine yönelik ön yargılarının olmadığı sonucu da çıkarılabilmektedir.
- Öğrenciler, sınıf içinde teorik kısma çok fazla zaman ayrıldığını düşünmektedir. Bu sonuç muhasebe eğitiminde TYS modelinde teorik kısmın sınıf dışına taşınması fikrini destekler niteliktedir.

- TYS modelinin faktörleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde: hazırlık ile teknolojik araç, ders işleyişi/akışı ve süre faktörleri arasında pozitif yönlü; teknolojik araç ile ders işleyişi/akışı, süre faktörleri arasında pozitif yönlü; ders işleyişi/akışı ile süre faktörleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla derse, hazırlanmış olan videoları izleyerek katılmak isteyen öğrencilerin ders içinde daha fazla ve özgün sorular çözülmesini, gerçek hayattan örnek olay sorularının çözülmesini ve konuların iş hayatında kullanılan muhasebe programları gibi teknolojik araçlarla verilmesini istedikleri söylenebilmektedir. Ayrıca öğrenciler muhasebenin teorik kısımlarının sınıf dışına taşınması gerektiğini düşünmektedirler.
- Uyuşuğu TC olan öğrencilerin hazırlık faktörüne, teknolojik araç faktörüne ve “TYS modeline yaklaşımlar” ölçeğine yaklaşımlarının diğer uyruklu öğrencilerin yaklaşımlarından daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgu Sams ve Bergmann (2012) ve Feledichuk ve Wong (t.y)’un çalışmalarından elde edilen sonuçlarla çelişmektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin TYS modeline ve gereklerine yaklaşımlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma öğrencilerin TYS modeline yaklaşımlarının olumlu olması açısından alanyazınla paralellik göstermektedir. Fakat bahsedilen çalışmaların aksine bu çalışmada muhasebe derslerine TYS modelinin pratikte uygulanmamıştır. Dolayısıyla çalışma sonuçları diğer çalışma sonuçlarıyla tam anlamıyla kıyaslanamamaktadır.

Bu çalışma, muhasebe eğitimine TYS modelinin uygulanabilirliğinin ortaya çıkarılması açısından alanyazın için önemli bir kaynak olma özelliği taşıyabilmektedir. Çünkü muhasebe eğitiminde TYS modelinin uygulandığı çalışma sayısı oldukça azdır. Dolayısıyla bu alanda TYS modeline yönelik araştırmaların yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Yapılan bu çalışma bir takım kısıtlara sahiptir. Bu kısıtlardan dolayı çalışma sadece Bülent Ecevit Üniversitesi’nde sınırlı bir veri sayısı ile gerçekleştirilmiştir. Bu kısıtların ortadan kaldırılması ve bu araştırmanın Türkiye genelinde uygulanması durumunda çok daha farklı ve kapsamlı sonuçların ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın üçüncü bölümünde “Dönem Sonu Muhasebe

İşlemleri Dersi” için örnek bir TYS modeli tasarımı oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmacı ve eğitimciler oluşturulan bu tasarımı kullanarak TYS modelini uygulayabilir ve bu çalışmadan yararlanarak öğrencilerin muhasebe eğitiminde TYS modeline yaklaşımlarının nasıl değiştiği incelenebilir.



KAYNAKÇA

- AACSB (2016); *Eligibility Procedures and Accreditation Standards for Accounting Accreditation*, http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:eZjOaqW5K3cJ:ww.aacsb.edu//media/aacsb/docs/accreditation/standards/accountingstds_2013_update03oct_final_tracked_changes.ashx%3Fla%3Den+&cd=2&hl=tr&ct=clnk&gl=tr, (Erişim Tarihi: 09.06.2017).
- AACSB (2017); <http://www.aacsb.edu/accreditation/accredited-members/global-listing>, (09.06.2017).
- Abbasi, Nishat (2013); "Competency Approach to Accounting Education: a Global View," *Journal of Finance and Accountancy*, Cilt 13, s.1-19.
- Adver, Erdoğan (2007); "Geçmişten Günümüze Muhasebe Eğitimi," <http://www.muhasibetr.com/yazarlarimiz/erdogan/008/>, (Erişim Tarihi: 25.03.2017).
- Albrecht, David (2012); "Turning Accounting Classroom Upside Down," <https://profabrecht.wordpress.com/2012/01/06/turning-the-accounting-classroom-upside-down/>, (Erişim Tarihi:10.05.2017).
- Arat, Tugay ve Ömer Bakan (2011); "Uzaktan Eğitim ve Uygulamaları," *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, Cilt 14, Sayı 1-2, s. 363-374.
- Arıkan, Rauf (2004); *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*, Asil Yayın, Ankara.
- Asonitou, Sofia (2015); "Barriers to the Teaching of Skills in the Greek Higher Education Accounting Courses: Insight from Accounting Teachers," *International Journal of Strategic Innovative Marketing*, Cilt 3, s. 14-26.
- Ataman, Ümit (t.y); *Muhasebe Mesleği ve Meslek Yüksekokullarında Muhasebe Eğitimi*, https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0ahUKEwjevsPmpfrSAhWwZpoKHathBH0QFggxMAM&url=http%3A%2F%2Fkutuphane.aydin.edu.tr%2Flibrary%2Fv1i5%2Fmuhasabe216.docx&usg=AFQjCNFSS95zQhI1_mcYCpZ6GAfpZjTyOw&sig2=nFVnfVWUxijhZvJASHM1DQ&bvm=bv.150729734,d.bGs&cad=rja, (Erişim Tarihi: 29.03.2017).
- Atmaca, Metin ve Zeynep Coşgun (2014); "Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'ne Bağlı Meslek Yüksek Okullarında Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Motivasyonlarının ve Beklentilerinin Değerlendirilmesine Yönelik Bir Araştırma," *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 1, s. 167-184.
- Aydın, Betül ve Veysel Demirer (2017); "Ters Yüz Sınıf Modeli Çerçevesinde Gerçekleştirilmiş Çalışmalara Bir Bakış: İçerik Analizi," *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, Cilt 7, Sayı 1, s. 57-82.
- Aydın, Özgün (2013); "Yeni Başlayanlar İçin Moodle," <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:h4MLUzzB46sJ:ab.org.tr/ab14/bildiri/178.pdf+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr>, (Erişim Tarihi:05.05.2017).

- Aydın, Sinan (2007); “Muhasebe Eğitiminin İşletme Beklentilerini Karşılama Derecesinin Ölçülmesi ve Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aysan, Mustafa (1995); “Muhasebenin Dünü,” *Muhasebenin Tarihsel ve Çağdaş Konularından Geleceğe Bakış*, (Der.: Oya Yıldırım, Ayşen Dalgeç ve Erdal Özkol), TÜRMÖB Yayınları, Sayı 23, s. 111-114.
- Balcı, Oya (2012); “Adobe Captivate,” <http://adobecaptivate.weebly.com/index.html>, (Erişim Tarihi: 11.10.2017).
- Ballantine Joan A. ve Patricia McCourt Larres (2004); “A Critical Anglysis of Students’ Perceptions of the Use-Fulness of the Case Study Method in an Advanced Management Accounting Module: The İmpact Of Releveant Work Experience,” *Ecounting Education*, Cilt 13, Sayı 2, s. 171-189.
- Baş, Türker (2008); *Anket*, Seçkin Kitapevi, Ankara.
- Benligiray, Yılmaz ve Nurten Erdoğan (2016); “Genel Muhasebe; Dönem İçi ve Dönem Sonu Muhasebe İşlemleri,” Nisan Kitapevi Yayınları, 3. Baskı, Ankara.
- Bergmann, J. ve Sams, A. (2014); “Flipping for Mastery,” *Educational Leadership*, Cilt 71, Sayı 4, s. 24-29.
- Birazders (2016); “Karma (Hibrit) Öğrenme,” [http://www.birazders.com/etkt/index.php?title=Karma_\(hibrid\)_%C3%B6%C4%9Frenme](http://www.birazders.com/etkt/index.php?title=Karma_(hibrid)_%C3%B6%C4%9Frenme), (Erişim Tarihi: 19.06.2017).
- Bishop, Jacob ve Matthew A. Verleger (2013); “The Flipped Classroom: A Survey of The Research,” *120th ASEE Annual Conference and Exposition*, <https://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/view>, (Erişim Tarihi: 01.01.2017).
- Bloom, Robert (2002); “Accounting Education: Charting the Course Through a Perilous Future,” *The Journal of Government Financial Management; Alexandria*, Cilt 51, Sayı 1, s. 58-59.
- Bolat, Yavuz (2016); “TYS ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA),” *Journal of Human Sciences*, Cilt 13, Sayı 2, s. 3373-3388.
- Bonwell, Charles C. ve James A. Eison (1991); “Active Learning: Creating Excitement in the Classroom,” *ASHE-ERIC Higher Education Report, Sayı 1*, Washington, DC: The George Washington University School of Education and Human Development.
- Bozkurt, İbrahim, Sezer Öksüz ve Rıfat Karakuş (2013); “Muhasebe Eğitiminin Niteliği ve Bu Eğitimin Muhasebecilik Mesleği İle İlgili Algılara Etkisi: Çankırı Meslek Yüksekokulu Örneği,” *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, s. 60-76.
- Bradbard, David A., Charles Alvis ve Richard Morris (2014); “Spreadsheet Usage By Management Accountants: An Exploratory Study,” *Journal of Accounting Education*, Sayı 32, s. 24-30.

- Brunsell, Eric ve Horejsi, Martin (2013); "A Flipped Classroom in Action," *The Science Teacher*, Cilt 80, Sayı 2, s. 8.
- Burlaud, A. (1992); "Education Requirements to Enter the Accounting Profession in France," *International Handbook of Accounting Education and Certification: Published in Association with the International Association for Accounting Education and Research*, (Der. Kwabena Anyane-Ntow), Pergamon, s. 363-371.
- Büte, Mustafa (2010); "Meslek Yüksekokulu Yöneticilerinin Kişisel ve Örgütsel Vizyonları," *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 24, Sayı 4, s. 175-193.
- Büyüksimkeşyan, Eva (2014); "Flipped Classroom İçin 5 Web 2.0 Aracı," <http://www.egitimdeteknoloji.com/flipped-classroom-icin-5-web-2-0-araci/>, (Erişim Tarihi: 05.07.2017).
- Cabı, Emine ve Yasemin Gülbahar (2013); "Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Etkililiğinin Ölçülmesi İçin Bir Ölçek Geliştirme Çalışması," *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, Cilt 3, Sayı 3, s. 11-26.
- Cameran, Mara ve Domenico Campa (2016); "Comments By The European Accounting Association on the International Accounting Education Standards Board Consultation Paper 'Meeting Future Expectations Of Professional Competence: A Consultation On The IAESB's Future Strategy And Priorities'," *Accounting In Europe*, Cilt 13, Sayı 2, s. 295-303.
- Can, Vecdi Ahmet (2007); "Luca Pacioli Muhasebenin Babası mıdır?," *Akademik Bakış (Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E- Dergisi)*, Sayı 12, s. 1-15.
- Chan, Siew H., Qian Song ve Laurie H. Rivera (2016); "Using An Educational Computer Program to Enhance Student Performance in Financial Accounting," *Journal of Accounting Education*, Sayı 36, s. 43-64.
- Chen, Yunglung, Yuping Wang, Kinshuk ve Nian Shing Chen (2014); "Is FLIP Enough? Or Should We Use the FLIPPED Model Instead?," *Computers and Education*, Cilt 79, s. 16-27.
- Cheng, Kai Wen (2007); "The Curriculum Design in Universities from the Perspective of Providers in Accounting Education," *Education*, Cilt 127, Sayı 4, s. 581-590.
- Christensen, M. Clayton, Horn B. Micheal ve Heather Staker (2013); "Is K-12 Blended Learning Disruptive? An Introduction of the Theory of Hybrids," *Clayton Christensen Institute*, <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/05/Is-K-12-Blended-Learning-Disruptive.pdf>, (Erişim Tarihi:25.12.2016).
- Chu, Stanley ve Harvey Man (2012); "History of Accounting Education," *Journal of Higher Education Theory and Practice*, Cilt 12, Sayı 1, s. 119-128.
- Coenenberg, Adolf Gerhard, Axel Haller ve Kai Uwe Marten (1999); "Accounting Education for Professionals in Germany-Current State and New Challenges," *Journal of Accounting Education*, Sayı 7, s. 367-390.

- Coşgun, Nurcan (2013); “*Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Motivasyonlarının ve Beklentilerinin Değerlendirilmesi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesine Bağlı Meslek Yüksekokullarında Bir Uygulama,*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Cottell, Philip G. Jr. ve Barbara J. Millis(1994); “Complex Cooperative Learning Structures for College and University Courses,” *To Improve the Academy*, Sayı 304, s. 285-307.
- Çankaya, Fikret ve Engin Dinç (2009); “Powerpoint ve Klasik Usulde Muhasebe Eğitimi Alan Öğrenciler Arasındaki Farklılıkların Tespiti: Karadeniz Teknik Üniversitesinde Bir Araştırma,” *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 17, s. 28-57.
- Çelenk, Hakan, Metin Atmaca ve Emre Horasan (2010); “Marmara Üniversitesinde Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Muhasebe Alanına Bakış Açılarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Araştırma,” *Öneri Dergisi*, Cilt 9, Sayı 33, s. 159-171.
- Çelik, Muhsin ve Celalettin Serinkan (2011); “Muhasebe Dersine Yönelik Tutumlarda Üniversite Öğrencilerinin Bireysel ve Bölümsel Farklılıkları,” *Muhasebe Öğretim Üyeleri Bilim ve Dayanışma Vakfı*, Sayı 3, s. 289-321.
- Çukacı, Yusuf Cahit ve İsmail Elagöz (2006); “Muhasebe Derslerinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri İle Öğrenme Stillerinin İlişkisinin Ortaya Konulması ve Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi’nde Bir Uygulama,” *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 21, Sayı 1, s. 147-164.
- Damodharan, V. S. ve V. Rengarajan (2017); *Innovative Methods of Teaching*, http://math.arizona.edu/~atpmena/conference/proceedings/Damodharan_Innovative_Methods.pdf, (Erişim Tarihi:17.05.2017).
- Daştan, Abdulkerim (2005); “*Bilgi ve Eğitim Teknolojilerinde Yaşanan Gelişmelerin Muhasebe Eğitimine Etkisi: Türkiye Değerlendirmesi,*” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Daştan, Abdulkerim ve Uğur Bellikli (2016); “Türkiye’de Muhasebe Eğitiminin IESP 2: Muhasebe Meslek Mensupları İçin Bilgi Teknolojisi Kapsamında Değerlendirilmesi,” *Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu Akademi Dergisi*, Sayı 1, s. 172-193.
- Demir, Berna (2012); “Muhasebeye Yön Veren Gelişmeler ve Meslek Yüksekokullarında Verilen Muhasebe Eğitimine Yansımaları,” *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 4, s. 109-120.
- Demiralay, Raziye ve Serçin Karataş (2014); “Evde Ders Okulda Ödev Modeli,” *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 3, Sayı 3, s. 333-340.
- Demirci, Şuayyip Doğuş, Merve Kıymaz ve Ahmet Ağsakal (2015); “Yükseköğretimde Verilen Muhasebe Mesleğine Giriş Sınavlarına Katkısı: Devlet Üniversiteleri İşletme ve Muhasebe Bölümleri Üzerine Bir İnceleme,” *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 13, s. 264-280.

- Demirel, Burcu U. ve İbrahim Erol (2015); “Lisans Öğrencilerinin Muhasebeye Giriş Dersine Yönelik Algılamalarının Belirlenmesi,” *Journal o Accounting, Finance and Auditing Studies*, Cilt 1, Sayı 3, s. 91-104.
- Ding, Yuan (2000); “Accounting Education in France and Its Comparison with Chinese One,” *Groupe HEC*, http://www.hec.edu/var/fre/storage/original/application/3d13458_919f6aacc5f2030024966a870.pdf, (Erişim Tarihi: 17.05.2017).
- Driscoll, M. (2002); *Blended Learning: Let’s Get Beyond the Hype, E-Learning*, https://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf, (Erişim Tarihi: 24.02.2017).
- Du, Xinni and Sharon Taylor (2013); “Flipped Classroom in First Year Management Accounting Unit: A Case Study,” *Electric Dreams. Proceedings*, 30th Ascilite, s. 252-256.
- Dumanlı Kürçü, Duygu (2013); “Küreselleşme Kavramı ve Küreselleşmeye Yönelik Yaklaşımlar,” *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, Cilt 3, Sayı 2, s. 1-11.
- Durak, Gökhan (2009); “Üniversitelerde Verilen Muhasebe Eğitiminin Kırklareli Yöresi’nde Faaliyet Gösteren Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmelerin Beklentilerini Karşılama Düzeyinin İncelenmesi,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Durmuş, Beril, Murat Çinko, E. Serra Yurtkoru (2016); *Sosyal Bilimlerde SPSS’le Veri Analizi*, Beta Basım, 6. Baskı, İstanbul.
- Editorial Comment (1997); “Active Learning and Accounting Educators,” *Accounting Education*, Cilt 6, Sayı 3, s. 189–190.
- Eflatunplatosu (2016); “Karma (harmanlanmış) Eğitim Yöntemleri,” <https://eflatunplatosu.com/2016/07/10/karma-harmanlanmis-ogrenme-model-leri/>, (Erişim Tarihi:28.04.2017).
- Ekşi, İbrahim Halil, Özçalıcı, Mehmet ve Büyükkonuklu, Buket (2011); “Meslek Algılanmasında Etkili Olan Faktörler: Muhasebecilik Örneği,” *MUFAD Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Sayı 52, s. 67-80.
- Erol Fidan, Meral (2012); “Üniversitelerde Muhasebe Dersini Powerpoint Sunumu ve Klasik Yöntem İle Alan Öğrenciler Arasındaki Farklar: Bilecik Üniversitesi Örneği,” *Journal of Yasar University*, Cilt: 25, Sayı: 7, s. 4283-4285.
- Erol Fidan, Meral ve Şerife Subaşı (2015); “Türkiye Muhasebe Öğretim Elemanlarının Sayısal Çağda Teknoloji Kullanımına İlişkin Durum Tespiti” *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 6, s. 85-112.
- Erol Fidan, Meral, Ümmühan Aslan ve Şerife Subaşı (2015); “Muhasebe Derslerinde Teknoloji Kullanımı İle İlgili Öğrenci Görüşleri,” *Journal of Accounting, Finance and Auditing Studies*, Cilt 1, Sayı 2, s. 34-61.

- Erol, Mikail ve Erkan, Gülgün (2008); "Lisans Düzeyinde Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Başarılarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesine Yönelik Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde Bir Araştırma," *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, Cilt 8, Sayı 14, s. 284-301.
- Ertuğrul, İrfan ve Serkan Özdemir (2014); "Muhasebe Dersi Alan Ön Lisans ve Lisans Öğrencilerinin Derse Yönelik Tutumlarının Tespiti: Ege Bölgesinde Bir Uygulama," *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, s. 204-214.
- Feledichuk, Donna ve Andrew Wong (t.y); "The Impact of a Flipped Classroom on International Student Achievement in an Undergraduate Economics Course," https://cloudfront.ualberta.ca/-/media/arts/research/april/flipped_classroom.pdf, (Erişim Tarihi: 20.09.2017).
- Filiz, Ozan ve Adile Aşkın Kurt (2015); "Flipped Learning: Misunderstandings and the Truth," *Journal of Educational Sciences Research*, Cilt 5, Sayı 1, s. 215-229.
- Fins, Sezin (2014); "Padlet: Sınıftaki Dijital Panonuz," <http://blogs.hisarschool.k12.tr/edtech/2014/01/07/457/>, (Erişim Tarihi: 11.10.2017).
- FLN (2014); "The Four Pillars of F-L-I-P™," <http://flippedlearning.org//site/Default.aspx?PageID=92>, (Erişim Tarihi: 01.02.2017).
- Fulton, Kathleen (2012); "Upside Down and Inside Out: Flip Your Classroom to Improve Student Learning," *Learning and Leading with Technology*, https://www.google.com.tr/url?sa=t&rc=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved0ahUKEwis-WUnaXSAhXDwBQKHARvDzcQFggeMAA&url=http%3A%2F%2Ffiles.eric.ed.gov%2Ffulltext%2FEJ982840.pdf%3Fref%3Dbulabul.com&usq=AFQjCNG-GEcNPRNCakNkmsrs_5oItxLkSA&sig2=NI4dv5L_dCMWAP9kz_cEw&cad=rja, (Erişim Tarihi: 19.01.2017).
- Gainor, Mary Ella, Dennis Blin ve Xiaochuan Zheng (2014); "Teaching Internal Control Through Active Learning," *Journal of Accounting Education*, Sayı 32, s. 200-221.
- Gücenme Gençoğlu, Ümit ve Gülsün İşseveroğlu (2010); "Türkiye'de Meslek Yüksekokullarındaki Eğitimin Muhasebe Mesleğine Katkısı Üzerine Bir Araştırma," *Journal of Accounting and Finance*, Sayı 47, s.28-40.
- Gerekan, Bilal ve Davut Aygün (2012); "Üniversitelerdeki Muhasebe Eğitime Yönelik Öğrencilerin Algıları: Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Rize Üniversitesi Karşılaştırması," *Muhasebe ve Denetim Bakış*, Sayı 38, s. 133-144.
- Gökten, Pınar Okan ve Soner Gökten (2016); "Uluslararası Eğitim Standartlarına Genel Bakış: Geçerliğinin Türkiye Açısından Değerlendirilmesi," *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 3, Sayı 6, s. 49-66.
- Görü Doğan, Tülay (2015); "Sosyal Medyanın Öğrenme Süreçlerinde Kullanımı: Ters-Yüz Edilmiş Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Öğrenen Görüşleri," *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, s. 24-48.

- Graham, Curtis R. (2006); "Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, And Future Directions," *The Handbook of Blended Learning*, (C. J. Bonk, and C. R. Graham), Pfeiffer Publishing, San Fransisco, s. 1-32.
- Gross, Benjamin, Mike Hoffman and Peggy Burke (2015); "Flipped @ SBU: Student Satisfaction and the College Classroom," *Educational Research Quarterly*, Cilt 39, Sayı 2, s. 36-52.
- Guan, S. (2013); "Flipped Learning Driven by Students: A Case Study of a Foreign Language Class," *ICERI2013 Proceedings*, <https://library.iated.org/view/GUAN2013FLI>, (Erişim Tarihi: 23.2.2017).
- Güneş, Erhan, Murat Yüksel ve H. Pınar Kaya (2017); "Muhasebe Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Tutumları," *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 18, Sayı 1, s. 367-380.
- Güney, Aysel (2015); "Muhasebe Eğitiminde Uygulamalı Bilimler Yüksekokullarının Yeri," *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 4, Sayı 3, No 11, s. 81-85.
- Güvemli, Oktay (1995); "Muhasebenin Dünü," *Muhasebenin Tarihsel ve Çağdaş Konularından Geleceğine Bakış*, (Der.: Oya Yıldırım, Ayşen Dalgeç ve Erdal Özkol), TÜRMOB Yayınları, No 23, s. 45-70.
- Güvemli, Oktay (2001a); *Türk Devletleri Muhasebe Tarihi, Cumhuriyet Dönemi, XX. Yüzyıl*, Cilt 4, Avcıol Basım, İstanbul.
- Güvemli, Oktay (2001b); *XX. Yüzyılda Türkiye'de Muhasebe Eğitimi*, Avcıol Basım, İstanbul.
- Güvemli, Oktay (2003); *İktisadi ve Ticari İlimler Akademileri Tarihi*, Avcıol Basım, İstanbul.
- Güvemli, Oktay ve Batuhan Güvemli (2006); "Development of Accounting Thought from the Ottoman Empire to the Turkish Republic," *Mali Çözüm Dergisi*, Sayı 76, s. 42-55.
- Hatunoğlu, Zeynep (2006); "Muhasebe Eğitiminde Bilgi Teknolojisi Kullanımının Sunum Kalitesine Olan Etkilerinin Tespitine İlişkin Bir Araştırma," *MUFAD Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Sayı 30, s. 190-200.
- Herreid, Clyde Freeman ve Schiller, Nancy A. (2013); "Case Studies and the Flipped Classroom," *Journal of College Science Teaching*, Cilt 42, Sayı 5, s. 62-67.
- Herring, Hartwell (2003); "Conference Address: The Accounting Education Change Movement In The United States," *Accounting Education*, Cilt 12, Sayı 2, s. 87-95.
- Hocking, Deborah E. ve Ralph T. Hocking (2009); "An Answer to the AICPA Core Competencies Challenge," *Journal of Instructional Pedagogies*, s. 1-15.
- Hosal Akman, Nazlı ve Can Simga Mugan (2010); "An Assessment of the Effects of Teaching Methods on Academic Performance of Students in Accounting Courses," *Innovations in Education and Teaching International*, Cilt 47, Sayı 3, s. 251-260.

- <http://1.bp.blogspot.com/-iAeBgKp368k/Uxz0IIf4mVI/AAAAAAAAACZ4/fHAYAuSMnoI/s1600/flipquiz1.JPG>, (Erişim Tarihi: 01.06.2017).
- <http://www.teacherswithapps.com/educreations/>, (Erişim Tarihi: 12.08.2017).
- <https://i.ytimg.com/vi/8u38wDvrRlc/maxresdefault.jpg>, (Erişim Tarihi: 12.08.2017).
- <https://i.ytimg.com/vi/f3ZCnI1qXzw/maxresdefault.jpg>, (Erişim Tarihi:12.08.2017).
- <https://moodle.org/?lang=tr>, (Erişim Tarihi:12.08.2017).
- <https://todaysmeet.com/>, (Erişim Tarihi: 12.08.2017).
- <https://www.edmodo.com/?language=tr>, (Erişim Tarihi: 12.08.2017).
- IAESB (2015); *International Accounting Education Standards Board Fact Sheet* <http://www.ifac.org/system/files/uploads/IAESB/IAESB-Fact-Sheet-2015-2.pdf>, (Erişim Tarihi:01.01.2017).
- IFAC (2017); <https://www.ifac.org/about-ifac>, (Erişim Tarihi: 13.05.2017).
- İtecedalet (t.y.); “Edmodo Uygulama Kullanım Kılavuzu,” http://itecedalet.weebly.com/uploads/2/4/0/9/24093384/edmodo_uygulama_kullanIm_kIlavuzu.pdf, (Erişim Tarihi: 11.10.2017).
- Jebeile, S. H. ve I. Abeysekera (2010); “The Spread of ICT İnnovation in Accounting Education,” *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Cilt 22, Sayı 2, s. 158-168.
- Jenkins, J. Gregory, Velina Popova ve Mark D. Sheldon (2016); “In Support of Public or Private Interests? An Examination of Sanctions Imposed Under the AICPA Code of Professional Conduct,” *Springer*, s. 1-27.
- Kaban, Abdullatif (2013); “*Uzaktan Eğitim Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Sisteminin İncelenmesi*,” Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Kadim, Metin, Yusuf Alperen Şişman ve Mete Gülsunar (2014); “Uzaktan Eğitim Derslerinde Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Verimli Ders Çalışma Stratejilerine Sahip Olma Düzeylerinin İncelenmesi,” *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 7, Sayı 32, s. 495-511.
- Kalaycı, Şeref (2005); *SPSS Uygulamalı Çok değişkenli İstatistik Teknikleri*, Asil Yayın Dağıtım, 1. Baskı, Ankara.
- Kandemir, Tuğrul, Zafer Kardeş ve Ender Baykut (2016); “Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Muhasebe Eğitimine Bakış Açıları: Afyon Kocatepe Üniversitesi Meslek Yüksekokulları Örneği,” *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 18, Sayı 2, s. 133-151.
- Kara, Cüneyt Orhan (2015); “Ters Yüz Sınıf,” *Toraks Cerrahisi Bülteni*, Cilt 9, s. 244-228.
- Karaca, Nevran ve Sibel Çakır (2014); “Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) Muhasebe-Finansman Alanı Modüllerinin Etkinliğinin Tespitine Yönelik Bir Araştırma,” *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 17, Sayı 31, s. 213-231.

- Karapınar, Selahattin (2006); “Muhasebe İklimini Küresel Düzeyde Yönlendiren Kuruluşlar,” *MUFAD Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Sayı 31, s. 48.
- Karasar, N. (1998); *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Karasioğlu, Fehmi ve Haluk Duman (2011); “Meslek Yüksekokullarında Muhasebe Eğitimi ve Kalitesi Üzerine Bir Not,” *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 10, Sayı 1, s. 165-180.
- Karcıoğlu, Reşat ve Şakir Dızman (2016); “Türkiye’de TMS/TFRS Kapsamında Verilen Muhasebe Eğitiminin Kalite Standartları Açısından Yeterliliği,” *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt 30, Sayı 4, s. 869-884.
- Kardaş, Ferhat ve Binnur Yeşilyaprak (2015); “Eğitim ve Öğretimde Güncel Bir Yaklaşım: Teknoloji Destekli Esnek Öğrenme (Flipped Learning) Modeli,” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 48, Sayı 2, s. 103-121.
- Kaya, Mehmet Fatih (2013); “Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması,” *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı 28, s. 175-193.
- Kayri, Murat (2009); “Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (POST-HOC) Teknikleri,” *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 19, Sayı 1, s. 51-64.
- Kırkpınar, Abdulkadir (2013); “Development of Distance Education Approach and Application in Turkey,” *Turkish Air War College*, s. 1-7.
- Kırılıoğlu, Hilmi ve Ahmet Gökgöz (2011); “Ticaret Meslek Liselerinde Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Stajyerlikte Karşılaştıkları Problemler ve Çözüm Önerileri: İstanbul Örneği,” *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 7, Sayı 13, s. 131-146.
- Kızıl, Cevdet, Sadi Evren Şeker ve Derya Bozan (2014); “Bilgi Teknolojileri ve Bilgisayar Kullanımının Öğrencilerin Muhasebe Derslerindeki Başarısına Etkisi,” *Alphanumeric Journal*, Cilt 2, Sayı 2, s. 77-97.
- Kim, Minkyung, Eulho Jung, Amaury de Siqueira ve Lesa Huber (2016); “An Investigation into Effective Pedagogies in a Flipped Classroom: A Case Study,” *International Journal of E-Learning and Distance Education*, Cilt 32, Sayı 2, s. 1-15.
- Knortz, Herbert C., M. Mendel Piser, John K. Simmons, Edward L. Summers ve John T. Wheeler (1999); “*Geleceğin Muhasebe Eğitimi: Gelişen Meslek İçin Hazırlamak*,” İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi, (Çev. İdil Kaya), Sayı 20, s. 60-80.
- Knyviene, Indre (2014); “A New Approach: The Case Study Method in Accounting,” *Economics and Management*, Cilt 4, s. 158-168.
- Köse, Yasemin E. ve Metin Saban (2005); “Global Muhasebe Eğitiminde Uluslararası Düzenlemeler ve Gelişmeler,” *XXIV. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu*, s. 143-158.
- Kul, Seval (2017); “Korelasyon Analizi,” <http://www.p005.net/analiz/korelasyon-analizi> (Erişim Tarihi: 17.08.2017).

- Kurtuluş, K. (1996); "Pazarlama Araştırmaları," *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi*, No 28, İstanbul.
- Kutlu, Hüseyin Ali (2010); "Muhasebe Eğitiminin Nitelikli İş Gücü Yetiştirilmesi Açısından Değerlendirilmesi," *MUFAD Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Sayı 46, s. 232-246.
- Kutlu, Hüseyin Ali ve Seyhan Öztürk (2015); "Muhasebe Eğitiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Üzerine Görüşler," *Journal of Accounting, Finance and Auditing Studies*, Cilt 1, Sayı 4, s,1-22.
- Kutlu, Hüseyin Ali, Alper Tazegül ve Ümit Yaşar Elyıldırım (2014); "Sayısal Çağda Alternatif Öğretme-Öğrenme Yaklaşımların Muhasebe Eğitiminde Uygulanabilirliği: Kafka, Ardahan ve Atatürk Üniversitesi Örneği," *Muhasebe ve Denetim Bakış Dergisi*, s. 19-38.
- Kutlu, Hüseyin Ali, Seyhan Öztürk, Tuncer Yılmaz ve Bekir Gerekan (2017); "Muhasebe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme: Öğrencilerin Bakışı Üzerine Bir Araştırma," *MUFAD Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Sayı 74, s.15-35.
- Kutluk, Filiz Angay, Adnan Dönmez, Mustafa Terzioğlu ve Evren Ağyar (2011); "Öğrencilerin Muhasebe Öğretim Elemanlarından Beklentileri Üzerine Bir Araştırma," *Muhasebe Öğretim Üyeleri ve Dayanışma Vakfı*, Sayı 2, s.77-98.
- Langenderfer, Harold Q. (1996); "Review:the Struggle for Status: A History of Accounting Education by Glenn Van Wyhe," *The Accounting Historians Journal*, Cilt 23, Sayı 1, s. 149-150.
- Lee, Cynthia Bolt ve Sheila Foster (2003); "The Core Competency Framework: A New Element in the Continuing Call for Accounting Education Change in the United States," *Accounting Education*, Cilt 12, Sayı 1, s. 33-47.
- Lubbe, E. (2016); "Innovative Teaching in Accounting Subjects: Analysis of the Flipped Classroom," *International Journal of Social and Humanity Studies*, Cilt 8, Sayı 2, s. 63-74.
- Merrill, M. David (2002); "First Principles of Instruction," *Educational Technology Research and Development*, Cilt 50, Sayı 3, s. 43-59.
- Miller, Andrew (2012); "Five Best Practices for the Flipped Classroom," *Edutopia*, Cilt 24, s.2-12.
- Moore, Janet C. (2005); *The Sloan Consortium Quality Framework and the Five Pillars*, <https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiXrt6xwKPWAhXFWRQKHDXDMDkQFggMAA&url=http%3A%2F%2Fciteseerx.ist.psu.edu%2Fviewdoc%2Fdownload%3Fdoi%3D10.1.1.115.4238%26rep%3Drep1%26type%3Dpdf&usg=AFQjCNGAGnUA1wEJdcGC4LzdS2gbkkgg67g>, (Erişim Tarihi: 01.02.2017).
- Moravec, Marin, Adrienne Williams, Nancy Aguilar Roca ve Dianne K. O'Dowd (2010); "Learn Before Lecture: A Strategy that Improves Learning Outcomes in a Large Introductory Biology Class," *CBE-Life Sciences Education*, Cilt 9, Sayı 4, s. 473-481.

- MUFAD (2017); "Uluslararası Muhasebe Eğitimi ve Araştırma Birliği (IAAER)," http://www.mufad.org.tr/index.php?option=com_content&task=view&id=15&Itemid=37, (Erişim Tarihi: 13.09.2017).
- Needles, Belvered E. (2008); "International Education Standards (IES): Issues of Implementation A Report on the Third IAAER Globalization Roundtable," *Accounting Education*, Sayı 17, s. 69 -79.
- Orhan, M. Suphi ve Alper Tazegül (2012); "Muhasebe Öğretim Programının Öğretim Elemanları Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Meslek Yüksekokullarında Bir Uygulama," *Mesleki Bilimler Dergisi*, Cilt 1, Sayı 3, s. 48-66.
- Orhaner, Emine ve Azize Tunç (2003); *Ticaret ve Turizm Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Osguthorpe, T. R. ve C. R. Graham (2003); "Blended Learning Environments Definitions and Directions," *The Quarterly Review of Distance Education*, Cilt 4, Sayı 3, s. 227-233.
- Otar, İsmail (1995); "Muhasebenin Dünü," *Muhasebenin Tarihsel ve Çağdaş Konularından Geleceğine Bakış*, (Der.: Oya Yıldırım, Ayşen Dalgeç ve Erdal Özkol), TÜRMÖB Yayınları, No 23, s. 33-38.
- Öner, Güzide, İbrahim Yıldırım ve Mehmet Bars (2014); "Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımının Matematik Dersi 2. Dereceden Denklemler Alt Öğrenme Alanında Öğrenci Başarısına Etkisi," *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 2, Sayı 4, s. 152-165.
- Örten, Remzi, Ganite Kurt ve Salih Torun (2011); *Muhasebede Çift Taraflı Kayıtlama ve Kitab-Us Siyakat*, <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423909026.pdf>, (Erişim Tarihi: 10.02.2017).
- Özbirecikli, Mehmet (2007); "Ana Hatlarıyla IFAC Muhasebeci Eğitimi Standartları," *MUFAD Muhasebe ve Finansman Dergisi*, s. 73-80.
- Özbirecikli, Mehmet ve Arın Pastacıgil (2009); "Türkiye'de Muhasebeci Eğitiminin Gelişim Süreci: IFAC Standartları ile Mukayeseli Bir İnceleme," *MUFAD Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Sayı 41, s. 82-97.
- Özdamlı, Fezile and Gülsüm Aşıksoy (2016); "Flipped Classroom Approach," *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, Cilt 8, Sayı 2, s. 98-105.
- Özdemir, S. (2010); "Ön Lisans Muhasebe Öğrencilerinin Kariyer Planlamasını Etkileyen Unsurlar: Ege Bölgesinde Bir Araştırma," *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, Sayı 2, s. 103-121.
- Özenç, Mehmet (2013); "Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi," *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 21, s. 157-178.
- Öztürk, Erkan ve Hakkı Fındık (2016); "Türkiye'deki Muhasebe Eğitiminin Uluslararası Muhasebe Standartları ile Uyumlaştırılması Sürecinde Karşılaşılan Adaptasyon Problemlerinin Muhasebe Alt Kültür Değerleri Çerçevesinde Tartışılması," *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, Cilt 9, Sayı 3, s. 241-256.

- Pekdemir, Recep ve Ayşe Zeynep Süer (2005); “Muhasebe Eğitimi ve Araştırma Konusunda Uluslararası Bir Kuruluş: IAAER ve 10. Dünya Muhasebe Eğitimcileri Kongresi,” *MUFAD Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Sayı 26, s. 1-8.
- Pond, W. K. (2002); “Distributed Education in the 21st Century: Implications for Quality Assurance,” *Online Journal of Distance Learning Administration*, <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer52/pond52.html>, (Erişim Tarihi: 01.05.2017).
- Prashar, Anupama (2015); “Assessing the Flipped Classroom in Operations Management: A Pilot Study,” *Journal Of Education for Business*, Cilt 90, s. 126–138.
- Ramen, M., M. Moazzam ve B. Jugurnath (2016); “Accounting Teaching Techniques with the Advent of Technology: Empirical Evidence From Mauritius,” http://globalbizresearch.org/Mauritius_Conference_2016_Jan/docs/Pdf/GB/M625.pdf, (Erişim Tarihi:06.02.2017).
- Rekabet (2017); <http://www.rekabet.gov.tr/tr-TR/Sayfalar/UNCTAD>, (Erişim Tarihi: 10.03.2017).
- Rezaee, Zabihollah, Joseph Z. Szendi and Robert C. Elmore (1997); “International Accounting Education: Insights from Academicians and Practitioners,” *The International Journal of Accounting*, Cilt 32, Sayı 1, s. 99-117.
- Roach, Travis (2014); “The Friday Flip: New Methods to Increase Interaction and Active Learning in Economics,” *SRRN*, <https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstractid=2302898&rec=1&srcabs=2381282&alg=1&pos=3>, (Erişim Tarihi: 02.09.2017).
- Salem, Mohamed S. M. (2013); “The Future of Accounting as a Subject in a Business School: A Literature Review,” *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, Cilt 9, Sayı 2, s. 62-69.
- Sams, A. ve J. Bergmann (2012); “Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day,” *International Society for Technology in Education (ISTE)*, <https://escolaecofeliz.files.wordpress.com/2015/12/flip-your-classroom.pdf>, (Erişim Tarihi: 30.12.2016).
- Schmidt, Peter (2014); “Trying the Flipped Classroom: Practical Tips and Experience,” *RIT Provost’s Learning Innovations Grant*, s. 1-23.
- Schmidt, Stacy M. P. ve David L. Ralph (2016); “The Flipped Classroom: A Twist On Teaching,” *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, Cilt 9, Sayı 1.
- Serçemeli, Murat (2016); “Muhasebe Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım Önerisi: Ters Yüz Sınıflar,” *MUFAD Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Sayı 69, s. 115-126.
- Sikka, Prem, Colin Haslam, Orthodoxia Kyriacou ve Dila Agrizzi (2007); “Professionalizing Claims and the State of UK Professional Accounting Education: Some Evidence,” *Accounting Education: An International Journal*, Cilt 16, Sayı 1, s.3-22.

- Singh, H. ve C. Reed.(2001); “A White Paper: Achieving Success with Blended Learning,” *Centra Software*, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.114.821&rep=rep1&type=pdf>, (Erişim Tarihi: 10.05.2017).
- Soylu, Selim (2014); “*Mesleki Açık Öğretim Lisesi Muhasebe Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Staker, Heather ve Michael B. Horn (2012); “Classifying K-12 Blended Learning,” *Innosight Institute*, <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>, (Erişim Tarihi :19.01.2017).
- Subaşı, Şerife (2006); “*Muhasebe Meslek Mensuplarının Sürekli Eğitimi ve Türkiye’deki Uygulamanın Değerlendirilmesi*,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Suiçmez, Halit (2011); “İlk ve Ortaöğretimde Verimlilik Kültürü,” *Bilim Aklın Aydınlığında Eğitim*, Sayı 141, s. 30-33.
- Sultanoğlu, Banu, Ceren Aydoğmuş ve Nazlı Akman (2014); “Muhasebe Eğitiminde Tablolama (Excel) Uygulamasının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi,” *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, Cilt 16, Sayı 3, s. 97-111.
- Sundem, Gary L. (1992); “Changes in Accounting Education in the United States: the Impact of the Accounting Education Change Commission,” *International Handbook of Accounting Education and Certification: Published in Association with the International Association for Accounting Education and Research*, (Der. Kwabena Anyane-Ntow), Pergamon, s. 305-319.
- Süer, Hüseyin Murat (2007); “*Ticaret Meslek Liselerinde Muhasebe Eğitimi, Muhasebe Eğitiminden Beklentiler ve Karşılaşılan Sorunlar*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Svensson, M. (2011); *E-Learning Standards and Technical Specifications*, http://www.centre-inffo.fr/pdf/adapt/adapt2001_chap4_angl.pdf, (Erişim Tarihi: 0 1.12.2016).
- Şengel, Salim (2011); “Türkiye’de Muhasebe Meslek Elemanı Talebi Üzerine Bir Araştırma,” *MUFAD Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Sayı 50, s. 167-180.
- Talbert, Robert. (2012); “Inverted Classroom,” *Colleagues*, Cilt 9, Sayı 1, s. 1-2.
- Tan, Şeref (2008); *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme KPSS El Kitabı*, Birinci Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Tatar, Enver ve Erdal Tatar (2007); “Öğrenme Stilllerine Dayalı Öğretim,” *Kafkas Üniversitesi Dergisi*, Sayı 20, s. 126-130.
- Tavşancıl, Ezel (2006); *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Nobel Yayın Dağıtım, 3. Baskı, Ankara.
- Tekşen, Ömer, Muzaffer Tekin ve Mehmet Gençtürk (2010); “Muhasebe Eğitiminin Değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi’ne Bağlı Meslek Yüksekokulları Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma,” *MUFAD Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Sayı 46, s. 100-112.

- Terzi, Serkan, İlker Kıymetli Şen ve Bilal Solak (2013); “Bologna Sürecinin Muhasebe Eğitimine Etkisi: Üniversitelerin İşletme Bölümlerinin Ders Programları Üzerine Bir İnceleme,” *MUFAD Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Sayı 59, s. 83-99.
- Torun, Fulya ve Tülay Dargut (2015); “Mobil Öğrenme Ortamlarında Ters Yüz Sınıf Modelinin Gerçekleştirilebilirliği Üzerine Bir Öneri,” *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 6, Sayı 2, s. 20-29.
- Tseng, Hungwei ve Eamonn Joseph Walsh (2016); *Blended Versus Traditional Course Delivery: Comparing Students' Motivation, Learning Outcomes, and Preferences*, https://www.researchgate.net/publication/301204339_Blended_vs_Traditional_Course_Delivery_Comparing_Students'_Motivation_Learning_Outcomes_and_Preferences_Quarterly_Review_of_Distance_Education_171, (Erişim Tarihi:12.06.2017).
- Tucker, Bill (2012); “The Flipped Classroom,” *Education Next*, Cilt 12, Sayı 1, s. 82-83.
- Tudor, Tiron Adriana ve Alexandra I. Muşiu (2007); “Toward A Global Accounting Education Europe,” *International Journal of Business Research*, Cilt 7, Sayı 1, s.47-63.
- Tuğay, Osman (2014); “Muhasebe Dersi Alan Öğrencilerin Muhasebe Dersine Yönelik Algıları ve Muhasebe Öğretim Elemanlarından Beklentileri Üzerine Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde Bir Araştırma,” *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 3, s. 49-68.
- Turgut, M. Fuat, Yaşar Baykul (2012); *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Dördüncü Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- TÜRMOB (2013); “TÜRMOB Avrupa Muhasebeciler Federasyonuna Tam Üye “Türmob Kendi Alanında Artık Avrupa Birliği Üyesi,” http://www.turmob.org.tr/Arsiv/FCKEditor/userfiles/image/FEE/FEE_UYELIGI.pdf, (Erişim Tarihi:25.03.2017).
- TÜRMOB (2015); “*Uluslararası Eğitim Bildirileri*,” (Çev. S. Gündoğdu, A. A. Biçer, A. Saldanlı ve M. Karataş), TÜRMOB Yayınları, Ankara.
- TÜRMOB (2017); *Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanunu*, http://www.turmob.org.tr/Arsiv/FCKEditor/userfiles/file/3568%20SAYILI%20YASA/3568_SAYILI_KANUN_8_5_2015.pdf, (Erişim Tarihi: 24.04.2017).
- TYYÇ (2017a); “Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi,” <http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/>, (Erişim Tarihi: 03.06.2017).
- TYYÇ (2017b); “TYYÇ İşletme ve Yönetim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri (Akademik Ağırlıklı) 5. Düzey (Ön Lisans Eğitimi),” <http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/?pid=48>, (Erişim Tarihi: 09.06.2017).
- TYYÇ (2017c); “TYYÇ İşletme ve Yönetim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri (Akademik Ağırlıklı) 6. Düzey (Lisans Eğitimi),” <http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/?pid=48>, (Erişim Tarihi: 09.06.2017).

- TYYYÇ (2017d); “TYYYÇ İşletme ve Yönetim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri (Akademik Ağırlıklı) 7. Düzey (Yüksek Lisans Eğitimi),” <http://www.tyyyc.sakarya.edu.tr/?pid=48>, (Erişim Tarihi: 09.06.2017).
- TYYYÇ (2017e); “TYYYÇ İşletme ve Yönetim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri (Akademik Ağırlıklı) 8. Düzey (Doktora Eğitimi),” <http://www.tyyyc.sakarya.edu.tr/?pid=48>, (Erişim Tarihi: 09.06.2017).
- UNCTAD (2017); <http://unctad.org/en/Pages/aboutus.aspx>, (Erişim Tarihi: 10.03.2017).
- Usta, Ertuğrul ve Ahmet Mahiroğlu (2008); “ Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı ve Doyuma Etkisi,” *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 2, s. 1-15.
- Ün Açıkgöz, Kamile (2005); *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, Eğitim Dünyası Yayınları, 6. Baskı, İzmir.
- Ünlü, Elvan (2017); “Flipquiz,” <http://edtechtr.net/index.php/2017/02/22/flipquiz/>, (Erişim Tarihi: 11.10.2017).
- Ünsal, Haluk (2012); “Harmanlanmış Öğrenmenin Başarı ve Motivasyona Etkisi,” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 10, Sayı 1, s. 1-27.
- Williams, Doyle Z. (1993); “Reforming Accounting Education,” *Journal of Accountancy*, Cilt 176, Sayı 2. s. 76-82.
- Williams, Kate W., Rosalind H. Whiting ve Ralph W.Adler (2004); “Student-Led and Teacher-Led Case Presentations: Empirical Evidence about Learning Styles in an Accounting Course,” *Accounting Education*, Cilt 13, Sayı 2, s. 213-229.
- Yağcı, Esed (t.y), *Yetişkin Eğitiminde Öğretim Yaklaşım, Yöntem ve Teknikleri*, <http://www.hubologna.hacettepe.edu.tr/calistay/ogretimyontemveteknikleri.ppt>, (Erişim Tarihi:25.04.2017).
- Yang, Yi ve Linda F. Cornelius (2004); *Students’ Perceptions towards the Quality of Online Education: A Qualitative Approach*, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED485012.pdf>, (Erişim Tarihi:13.08.2017).
- Yanık, Ramazan (2013); “Muhasebe Lisans Eğitiminin Eğitim Sürecinde ve Süreç Sonrasında Edinilmesinin Mukayeseli Olarak Değerlendirilmesine İlişkin Bir Uygulama Örneği,” *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, Cilt 14, Sayı 2, s. 199-213.
- Yaşar, Ayşe Banu (2015); “Muhasebe Mesleğinde Başarı İçin İstenilen Bilgi ve Beceriler İle Muhasebe Eğitiminin Değişen Yüzü,” *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 13, s. 1-10.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004); *Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, Fatih Serdar ve Seyit Ahmet Kıray (2016); “Flipped Classroom Model in Education,” *Research Highlights in Education and Science 2016*, s. 2-8.
- Yıldız, Fehmi ve Gökhan Durak (2011); “Üniversitelerde Verilen Muhasebe Eğitiminin Kırklareli Yöresi’nde Faaliyet Gösteren Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmelerin Beklentilerini Karşılama Düzeyinin İncelenmesi,” *MUFAD Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Sayı 49, s. 37-47.

- Yıldız, Gülsevil (2017); “Muhasebe Meslek Mensuplarının Meslek Yüksekokulu Muhasebe Programı Öğrencilerinden Beklentileri: Kayseri İlinde Bir Araştırma,” *MUFAD Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Sayı 73, s. 169-183.
- Yıldız, Şule ve Sema Ülkü (2015); “Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Öğrenim Kazanımları Üzerine Bir Araştırma: Sakarya Üniversitesi Örneği,” *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, Cilt 17, Sayı 4, s. 893-920.
- Yıldız, Vesile (1999); “İşbirlikli Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar,” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16, Sayı 17, s. 155–163.
- Yolcu, H. Hasan (2015); “Harmanlanmış (Karma) Örenme ve Uygulama Esasları,” *The Journal of Academic Social Science Studies*, Sayı 33, s. 255-260.
- YÖK (2017); <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararası-iliskiler/bologna-sureci-nedir;jsessionid=4459026AD374D269C40B0A85081D0F52>, (Erişim Tarihi : 14.06.2017).
- Yücedağ, Arfe (t.y.); *Anket Geliştirilmesi ve Uygulanması*, http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:k_IV49noOC8J:dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/497/5883.pdf+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr, (Erişim Tarihi: 11.06.2017).
- Yürekli, Emin ve Seçkin Gönen (2015); “Muhasebe Meslek Mensuplarının Nitelikli Meslek Mensubu Yetiştirilmesine Yönelik Ön Lisans Programından Beklentileri,” *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 6, Sayı 10, s. 302-316.
- Zaif, Figen ve Yıldız Ayanoğlu (2007); “Muhasebe Eğitiminde Kalitenin Artırılmasında Ders Programlarının Önemi: Türkiye’de Bir İnceleme,” *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 1, s. 11-136.
- Zeytinoğlu, E. (2012); “Muhasebe Bölümü Öğrencilerinin Motivasyon ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma: Dumlupınar Üniversitesi Örneği,” *MUFAD Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Cilt 53, s. 113 -115.
- Zeytinoğlu, E. ve N. Özkan (2013); “Muhasebe Eğitimi ve Kurumsal Yönetim: Muhasebe Bölümü Öğrencilerinin Kurumsal Yönetim Algıları Üzerine Bir Araştırma,” *MUFAD Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Cilt 1, Sayı 15, s. 61-82.
- Zownorega, S. J. (2013); “*Effectiveness of Flipping The Classroom in a Honors Level, Mechanics-Based Physics Class*,” The Degree of Masters of Science in Natural Sciences Concentration in Physical Science, Eastern Illinois University, Illinois.

EKLER

EK 1: Pilot Çalışma Sorularının Güvenilirlik Analizi

Sorular	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
S1	190,8511	173,130	,453	,567
S2	189,7872	177,475	,357	,576
S3	189,5106	183,386	,160	,590
S4	191,4681	201,776	-,521	,629
S5	191,0213	197,586	-,319	,623
S6	191,0426	201,998	-,440	,632
S7	191,5745	198,945	-,356	,626
S8	191,6170	195,981	-,274	,620
S9	189,3830	181,763	,209	,586
S10	189,4894	182,429	,226	,586
S11	189,5957	183,333	,133	,591
S12	189,1489	181,260	,286	,583
S13	191,1064	197,358	-,316	,622
S14	189,9574	183,694	,111	,592
S15	190,8723	168,679	,583	,556
S16	190,6809	171,179	,478	,563
S17	189,9362	180,844	,166	,588
S18	190,2766	170,900	,553	,561
S19	190,4255	169,902	,528	,559
S20	190,3830	173,720	,406	,569
S21	189,8936	179,706	,182	,587
S22	190,2128	173,171	,520	,565
S23	189,5532	176,992	,351	,576
S24	189,6383	177,323	,289	,579
S25	189,7021	180,475	,307	,582
S26	189,6383	179,584	,297	,581
S27	191,4043	197,333	-,371	,620
S28	189,7021	181,996	,223	,586
S29	191,4468	197,035	-,373	,619
S30	190,7447	198,890	-,346	,626
S31	190,6383	173,584	,393	,570
S32	190,8298	183,275	,111	,592
S33	189,7872	180,475	,252	,583
S34	191,2128	196,215	-,294	,619
S35	190,5106	175,777	,319	,576
S37	190,3404	170,882	,477	,563
S38	189,7872	169,954	,662	,557
S39	191,5532	197,035	-,360	,619
S40	189,9574	177,868	,295	,579
S41	191,3617	195,584	-,270	,618
S42	190,4468	168,861	,597	,556
S43	189,7660	180,444	,298	,582
S44	190,1277	177,157	,340	,576
S45	190,3191	167,787	,623	,553

EK 1: Pilot Çalışma Sorularının Güvenilirlik Analizi (devamı)

Sorular	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
S46	190,1277	177,418	,276	,579
S47	189,6383	178,323	,262	,581
S48	189,7872	182,867	,126	,591
S49	189,3830	180,372	,263	,583
S50	191,6170	194,024	-,228	,615
S51	189,3404	179,403	,287	,581
S52	190,6809	192,222	-,153	,614
S53	190,4043	172,159	,516	,564
S54	189,5532	180,557	,244	,584
S55	191,3617	197,497	-,329	,622
S56	190,0638	174,713	,377	,572
S57	190,6170	191,937	-,148	,613
S58	190,9149	197,471	-,321	,623
S59	191,4043	197,768	-,345	,622
S60	191,2340	196,792	-,305	,621
S61	190,0638	184,887	,057	,597
S62	190,2979	176,257	,262	,579

EK 2: Muhasebe Eğitiminde Modern Yaklaşımlar: TYS ve Öğrencilerin Yaklaşımı Anketi

Sorular	Ters yüz edilmiş sınıf modeli(TYS), öğretim üyeleri tarafından önceden dağıtılmış video ya da benzer materyaller yardımıyla öğrencinin ders konusunu evde(ikamet edilen yurt/apart/ev) çalıştığı, uygulama, ödev ve buna yönelik etkinlikleri ise sınıf ortamında gerçekleştirdiği yeni bir eğitim yaklaşımıdır. Bu anket formu Bülent Ecevit Üniversitesi İşletme Bölümü öğrencilerinin ters yüz edilmiş sınıf modeline bakış açılarını değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır. Anket içinde kullanılan sınıf içi kavramı okuldaki sınıf ortamını, sınıf dışı kavramı ise ev, yurt, kütüphane gibi ortamları ifade etmektedir. Bu anlamda, cevaplarınızın doğruluğu bizim için önemli olup ankette verdiğiniz cevaplar hiç bir kurum, kuruluş veya kişiyle paylaşılmayacak olup, sadece sonuçlar genel olarak raporlanacaktır. Zamanınızı ayırıp araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederiz.	kesinlikle katılmıyorum	katılmıyorum	kısmen katılmıyorum	katılıyorum	kesinlikle katılıyorum
		SORULAR				
1.	Sınıf içinde teorik kısma çok fazla zaman ayrılmaktadır.					
2.	Öğrencinin sınıf içinde işlenecek konu hakkında bilgisi arttıkça derse olan ilgisi artar.					
3.	Sınıf dışında çalışmak için videoların görsel öğelerle desteklenmesi öğrenmeyi kolaylaştırır.					
4.	Sınıf dışında çalışmak için videoların görsel öğelerle desteklenmesi bilginin kalıcılığını artırır.					
5.	Konuları hem sınıf içinde hem sınıf dışında tekrar etmek bilgilerin kalıcılığını artırır.					
6.	Sınıf içinde teknolojik araç kullanımı ile muhasebe dersini anlamak kolaylaşır.					
7.	.Sınıf dışında çalışmak için video gibi görsel araçlar verimlidir.					
8.	Muhasebe konularının anlatımında teknolojik araç(Projeksiyon, bilgisayar, tablet vs.) kullanımı konunun öğrenilmesine fayda sağlar					
9.	20 dakikadan daha uzun sınıf dışı konu anlatım videoları verimlidir.					
10.	Sınıf içinde daha fazla uygulama yapmaya zaman kalmamaktadır.					
11.	Sınıf içi daha fazla çözüm odaklı sorular çözümlenmelidir.					
12.	Öğretim üyeleri eğitimle ilgili teknolojik yenilikleri takip etmelidir.					
13.	Sınıf içi daha fazla özgün soru ve uygulamalar yapılmalıdır.					
14.	Sınıf dışında ilgili konu çalışıldığı için derse soru cevap şeklinde katılım artar.					
15.	Dersler iş hayatında kullanılan muhasebe programları aracılığıyla verilmelidir.					
16.	Öğrencilerin derslere pasif dinleyici(öğrenci- öğretmen etkileşimi olmaksızın) olarak katıldığı eğitim yöntemleri verimli değildir.					
17.	Muhasebe derslerinde uygulamaya ağırlık verildiği ölçüde kalıcı öğrenme gerçekleşir.					

18. **Cinsiyet:** () Kadın () Erkek

19. **Sınıfınız:** ()1.sınıf ()2.sınıf ()3.sınıf ()4.sınıf

20. **Bölümünüz:**() İşletme () İktisat () Maliye () ÇEKO () UTİ

21. **Program:** ()I. Öğretim ()II.Öğretim

22. **Uyruğunuz:** ()T.C ()Diğer

23. **Aşağıdaki teknolojik aletlerin hangisine sahipsiniz?(Birden fazla seçenek seçebilirsiniz.)**

()Bilgisayar ()Tablet ()Mobil telefon ()İpad ()Diğer lütfen yazınız.....

24. **İnternet erimini nereden ve nasıl gerçekleştiriyorsunuz?(Birden çok seçenek seçebilirsiniz.)**

()Evden ()Yurttan ()Okul ağından ()Okul kütüphanesinden ()Kafelerden ()İnternet kafelerden



EK 3: Araştırma Hipotezlerinin Kabul ve Red Durumları

HİPOTEZ	KABUL	RED
Cinsiyet ile • Hazırlık faktörü • Teknolojik araç faktörü • Ders işleyişi/akışı • Süre faktörü • TYS modeline yaklaşımları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.	X X X	 X X
Program türü ile • Hazırlık faktörü • Teknolojik araç faktörü • Ders işleyişi/ akışı faktörü • Süre faktörü • TYS modeline yaklaşımlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.	X X X	 X X
Öğrencilerin uyruğu ile • Hazırlık faktörü • Teknolojik araç faktörü • Ders işleyişi/ akışı faktörü • Süre faktörü • TYS modeline yaklaşımlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.	 X X	 X X X
Sınıflar ile • Hazırlık faktörü • Teknolojik araç faktörü • Ders işleyişi/ akışı faktörü • Süre faktörü • TYS modeline yaklaşımlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.	 X	 X X X X
Eğitim görülen bölüm ile • Hazırlık faktörü • Teknolojik araç faktörü • Ders işleyişi/ akışı faktörü • Süre faktörü • TYS modeline yaklaşımlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.	X X X X	 X
Öğrencilerin sahip olduğu teknolojik araç sayısı ile • Hazırlık faktörü • Teknolojik araç faktörü • Ders işleyişi/ akışı faktörü • Süre faktörü • TYS modeline yaklaşımlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.	X X X X	 X
İnternete eşim yeri sayısı ile • Hazırlık faktörü • Teknolojik araç faktörü • Ders işleyişi/ akışı faktörü • Süre faktörü • TYS modeline yaklaşımlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.	X X X X X	
İşletme bölümü sınıfları ile • Hazırlık faktörü • Teknolojik araç faktörü • Ders işleyişi/ akışı faktörü • Süre faktörü • TYS modeline yaklaşımlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.		X X X X X
Bütün bölümlerin birinci sınıfları ile • Hazırlık faktörü • Teknolojik araç faktörü • Ders işleyişi/ akışı faktörü • Süre faktörü • TYS modeline yaklaşımlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.	X X X X	 X

EK 4: Haftalık Ders İçerikleri

1. Hafta:	a) Envanter kavramı, dönem sonu muhasebe uygulamalarının aşamaları b) Muhasebe içi ve muhasebe dışı envanter işlemleri
2. Hafta:	a) Hazır değerlere ait envanter kayıtları b) Menkul kıymetlere ait envanter kayıtları c) Ticari alacaklara ait envanter kayıtları
3. Hafta:	a) Diğer alacaklara ait envanter kayıtları b) Stoklara ait envanter kayıtları
4. Hafta:	a) Yıllara yaygın inşaat ve onarım maliyetlerine ait envanter kayıtları b) Dönem ayrıcı hesaplara ait envanter işlemleri
5. Hafta	a) Mali duran varlıklara ait envanter kayıtları b) Maddi olmayan duran varlıklara ait envanter kayıtları
6. Hafta	a) Özel tükenmeye tabi varlıklara ait envanter kayıtları b) Mali borçlara ait envanter kayıtları
7. Hafta	a) Ticari borçlara ait envanter kayıtları b) Diğer borçlara ait envanter kayıtları c) Ödenecek vergi ve diğer yükümlülüklerle ait envanter kayıtları
8. Hafta	a) Borç ve gider karşılıklarına ait envanter kayıtları b) Diğer yabancı kaynaklara ait envanter kayıtları
9. Hafta	Vize Sınavı
10. Hafta	a) Öz kaynaklara ait envanter kayıtları b) Maliyet hesaplarına ait envanter kayıtları
11. Hafta	a) Gelir tablosuna ait envanter kayıtları b) Vergi mevzuatı ile uyumlama
12. Hafta	a) Kurumlarda kar dağıtımı ve uygulamaları b) Götürü gider indirimi ve muhasebe uygulamaları c) Örtülü sermaye uygulamaları
13. Hafta	a) Finansal kiralama ve muhasebe uygulamaları b) Geçici vergi dönemlerinde dönem sonu muhasebe uygulamaları c) Vergi mevzuatına göre enflasyon düzeltmesi
14. Hafta	Tekrar
15. Hafta	Final Sınavı

ÖZGEÇMİŞ

1992 yılında Ordu ilinin Ünye ilçesinde doğdum. 1999-2007 yılları arasında Ünye Şehit Cemal Mutlu İlköğretim Okulu'nda eğitim gördüm. 2007-2011 yılları arasında Ünye Lisesi (Ünye Mustafa Rakım Anadolu Lisesi)'nde Türkçe-Matematik alanında lise eğitimimi tamamladım. 2011 yılında Bülent Ecevit Üniversitesi/İşletme Bölümü'nde eğitim görmeye başladım. 2012 yılında aynı üniversitede yandal olarak İktisat Bölümü'nde eğitim almaya başladım. 2015 yılında İşletme Bölümü'nden fakülte ikincisi, bölüm birincisi ve İktisat Bölümü'nden fakültenin ilk yandal öğrencisi olarak mezun oldum. 2015 yılında Bülent Ecevit Üniversitesi'nde İşletme Anabilim Dalında Tezli Yüksek Lisans eğitimime başladım ve 2017 yılında yüksek lisans tezimi bitirerek mezun oldum. Yine 2017 yılında Bülent Ecevit Üniversitesi İşletme Anabilim Dalında Doktora dersleri almaya başladım.

Elif Acar