

**T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI**

**GENEL MUHASEBE DERSLERİNDE YAŞANAN ANLAMA
ZORLUKLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Dursun GÜNER**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Murat YILDIRIM**

**Karabük
AĞUSTOS/2018**

**T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI**

**GENEL MUHASEBE DERSLERİNDE YAŞANAN ANLAMA
ZORLUKLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Dursun GÜNER**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Murat YILDIRIM**

**Karabük
AĞUSTOS/2018**

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	1
TEZ ONAY SAYFASI.....	5
DOĞRULUK BEYANI	6
ÖNSÖZ	7
ÖZ.....	8
ABSTRACT.....	9
ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ.....	10
ARCHIVE RECORD INFORMATION	11
ARAŞTIRMANIN KONUSU	12
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	13
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	13
ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ.....	14
KAPSAM VE SINIRLILIKLAR	15
MUHASEBE EĞİTİMİ VE MUHASEBE EĞİTİMİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLER	16
1.1. Muhasebe Eğitimi, Amacı ve Önemi.....	16
1.2. Muhasebe Eğitim Yöntemleri	17
1.2.1. Geleneksel Öğretim Yöntemleri	18
1.2.1.1. Vaka Çalışmaları	18
1.2.1.2. Ev Ödevi.....	19
1.2.1.3. Deneme Grubu ve Kontrol Grubu Karşılaştırması.....	19
1.2.1.4. İşbirlikçi Öğretim ve Ders Anlatımı.....	20
1.2.1.5. Duraklama (Pause) Metodu	21
1.2.1.6. Kara Tahta ve Basit Bilgisayar Yazılımları	21
1.2.2. Modern Öğretim Yöntemleri.....	22
1.2.2.1. Bilgisayar Kullanımı ve Yazılım Programları	22

1.2.3. Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Gelişimindeki Etkileri ve Kullanımındaki Genel Engeller	24
1.3. Muhasebe Eğitiminde İzlenecek Yol	26
1.4. Muhasebe Eğitiminde Karşılaşılan Zorluklar	28
1.5. Muhasebe Eğitiminin Tarihsel Gelişimi.....	30
1.5.1. Dünya’da Muhasebe Eğitiminin Gelişimi.....	30
1.5.2. Türkiye’de Muhasebe Eğitimi Gelişmesi.....	32
1.6. Muhasebe Eğitiminin Gelişimine Etki Eden Faktörler.....	34
1.6.1. Küreselleşme.....	35
1.6.2. Uluslararası Muhasebe Standartları.....	35
1.6.3. Teknolojik Gelişmeler	36
1.6.4. Ekonomik Gelişmeler	37
1.6.5. Ekonomik Krizler	38
1.6.6. Rekabet	38
1.6.7. Piyasa Koşulları	38
1.6.8. Nitelikli İşgücü Gereksinimi	39
1.6.9. Finansal Raporlama Sisteminde Değişiklik İhtiyacı.....	39
BİREYLERİN EĞİTİM SÜREÇLERİNDE ANLAMA ZORLUKLARI VE NEDENLERİ.....	41
2.1. Eğitim ve Eğitim Süreci.....	41
2.2. Eğitim Sürecinde Öğrenmeyi ve Anlamayı Etkileyen Faktörler.....	42
2.2.1. İç Faktörler.....	42
2.2.1.1. Olgunlaşma.....	42
2.2.1.2. Güdüler	43
2.2.1.3. Duyu Organları.....	43
2.2.1.4. Zekâ.....	44
2.2.1.5. Yaş.....	44
2.2.1.6. Dikkat.....	44
2.2.1.7. Genel Uyarılmışlık Hali ve Kaygı.....	45
2.2.1.8. Türe Özgü Hazır Olma.....	45
2.2.2. Öğrenmeyi Etkileyen Dış Faktörler	46
2.2.2.1. Haftanın Günleri ve Saatleri.....	46
2.2.2.2. Hazır Bulunuşluk.....	46

2.2.2.3.	Yoksunluk.....	47	
2.2.2.4.	Hava Durumu.....	47	
2.2.2.5.	Uyuşturucu Bağımlılığı.....	48	
2.2.2.6.	Işık ve Gürültü	48	
2.2.2.7.	Psikolojik Ortam.....	49	
2.2.2.8.	Öğrenilecek Konu ve Öğrenme Yöntemi.....	50	
2.2.2.9.	Uyarım ve Algı	51	
2.3.	Eğitim Süreçlerinde Anlama Zorluğuna Neden Olan Faktörler.....	52	
2.3.1.	Sınıfın İyi Disipline Edilmemesi	52	
2.3.2.	Alan Bilgisinde Yetersizlik	53	
2.3.3.	Ders Öncesi Hazırlığın Olmaması	54	
2.3.4.	Sınıfta İlk Karşılaşma.....	55	
2.3.5.	Göz İletişimi Kurmama	57	
2.3.6.	Öğrencinin Amaçlardan Haberdar Olmaması	58	
2.3.7.	Görsel İşitsel Araçlar ile Öğretimi Zenginleştirmeme	58	
2.3.8.	Dersin Etkili Sonlandırılmaması	60	
2.3.9.	Öğrenme Zamanı	61	
2.3.10.	İşbirlikçi Öğrenme.....	62	
2.3.11.	Motivasyon ve Bireysel Farklılıklar	64	
2.4.	Kuşaklar (Jenerasyonlar) ve Y Kuşağının Eğitimsel Özellikleri	65	
2.4.1.	Sessiz (Gelenekçi) Kuşak.....	66	
2.4.2.	Bebek Patlaması Kuşağı.....	67	
2.4.3.	X Kuşağı.....	67	
2.4.4.	Y Kuşağı.....	67	
2.4.5.	Z Kuşağı.....	69	
2.5.	Literatür Araştırması	69	
GENEL MUHASEBE DERSLERİNDE YAŞANAN ANLAMA ZORLUKLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA			72
3.1.	Veri Toplama Yöntemi.....	72	
3.2.	Araştırma Verilerinin Analizi.....	72	
3.3.	Araştırmanın Bulguları.....	74	
3.3.1.	Tanımlayıcı Bilgilere Yönelik Bulgular	75	
3.3.2.	Muhasebe Dersini Anlama Zorluklarına Yönelik Bulgular	77	




3.3.3. Muhasebe Dersini Anlama Zorluklarının Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırması	80
SONUÇ	85
KAYNAKÇA	88
TABLolar LİSTESİ	103
EKLER	104
ÖZGEÇMİŞ	106



TEZ ONAY SAYFASI

Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Dursun GÜNER'e ait "Genel Muhasebe Derslerinde Yaşanan Anlama Zorlukları Üzerine Bir Araştırma" adlı bu tez çalışması Tez Kurulumuz tarafından İşletme Yüksek Lisans programı tezi olarak oybirliği / oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

	Akademik Unvanı, Adı ve Soyadı	İmzası
Tez Kurulu Başkanı	:Prof. Dr. Abdullah KARAKAYA	
Danışman Üye	:Doç. Dr. Murat YILDIRIM	
Üye	:Doç. Dr. Yaşar ÖZ	

Tez Sınavı Tarihi: 13.08.2018

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı herhangi bir yola tevessül etmeden yazdığımı, araştırmamı yaparken hangi tür alıntıların intihal kusuru sayılacağını bildiğimi, intihal kusuru sayılabilecek herhangi bir bölüme araştırmamda yer vermediğimi, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserlere metin içerisinde uygun şekilde atıf yapıldığını beyan ederim.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak ahlaki ve hukuki tüm sonuçlara katlanmayı kabul ederim.

Adı Soyadı : Dursun GÜNER

İmza :



ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasında genel muhasebe derslerinde yaşanan anlama zorlukları üzerine bir araştırma yapılmak istenmiştir. Bu çalışmayı birlikte gerçekleştirdiğim konusunun belirlenmesinde ve çalışmanın hazırlanma sürecinin her aşamasında bilgilerini, tecrübelerini ve değerli zamanlarını esirgemeyerek bana her fırsatta yardımcı olan değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Murat YILDIRIM'a, çalışmam süresince desteğini ve güvenini çalışmalarım boyunca sürdüren, hep yanımda olan eşime ve aileme sükranlarımı sunarım.

Dursun GÜNER

ÖZ

Üniversiteler yüksek düzeyde eğitim ve araştırma yapan, bilgi üreten ve bilgiyi işlevli hale getiren kurumlardır. Muhasebe eğitimi ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde üniversitelerde verilmektedir. Bu çalışmada genel muhasebe derslerinde yaşanan anlama zorlukları üzerine bir araştırma yapılmış, öğrencilerin anlama zorlukları ve nedenleri ele alınarak çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın örneklemini Karabük Üniversitesine bağlı İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve İşletme Fakültesinin, değişik bölümlerinde muhasebe eğitimi alan 709 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmamızda veri toplama aracı olarak anket uygulanmıştır. Anketin birinci bölümünde demografik değişkenlere ait sorular, ikinci bölümde öğrencilerin derse çalışma nedenleri ve muhasebe derslerinde yaşanan anlama zorluklarını ölçmeye yönelik ifadeler bulunmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin genel muhasebe derslerinde özellikle daha soyut kavram ve konuları anlamakta zorluk çektikleri ve bu konulara ait muhasebe kayıtlarını karıştırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Orta öğretim kurumları içerisinde özellikle ticaret meslek lisesi mezunlarının düz lise ve imam hatip çıkışlı öğrencilere nazaran daha az zorluk yaşadıkları görülmüştür. Genel muhasebe derslerini alan bölümler arasında İktisat ve Kamu Yönetimi bölümü öğrencilerinin diğer bölüm öğrencilerine göre zorlandıkları sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Muhasebe; Muhasebe Eğitimi; Anlama Zorlukları; Y Kuşağı

ABSTRACT

Universities are institutions that make education and research at a high level, produce information and make information functional. Accounting education is given in associate, undergraduate, graduate and doctoral level universities. In this study, a survey was conducted on the difficulties of understanding in general accounting lessons, it was tried to bring solution proposals that discussed students' understanding difficulties and reasons.

The sample of the study consisted of 709 students who took accounting education in different departments of Faculty of Economics and Administrative Sciences and Faculty of Business Administration of Karabük University. In our study was applied questionnaire as a data collection tool. In the first part of the questionnaire there are questions about the demographic variables, in the second part the reasons why the students study the lesson and there are expressions to measure the difficulties of understanding in accounting lessons.

According to the results of the research, students have been difficulty in understanding especially the more abstract concepts and subjects in the general accounting lessons and have been reached the result that they confused accounting records belonging to these subjects. Among the secondary education institutions, especially graduated from trade vocational high schools were found to have less difficulty than those of graduated from straight high school and religious vocational high school. Among the departments that have general accounting lessons the students of Economics and Public Administration department were found to have than more those of difficulty in according to the students of the other departments.

Keywords: Accounting; Accounting Education; Understanding Challenges; Generation Y

ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

Tezin Adı	Genel Muhasebe Derslerinde Yaşanan Anlama Zorlukları Üzerine Bir Araştırma
Tezin Yazarı	Dursun GÜNER
Tezin Danışmanı	Doç. Dr. Murat YILDIRIM
Tezin Derecesi	Yüksek Lisans
Tezin Tarihi	13/08/2018
Tezin Alanı	İşletme
Tezin Yeri	KBÜSBE-KARABÜK
Tezin Sayfa Sayısı	108
Anahtar Kelimeler	Muhasebe, Muhasebe Eğitimi, Anlama Zorlukları, Y Kuşağı

ARCHIVE RECORD INFORMATION

Tezin Adı	A Survey on The Difficulties of Understanding in General Accounting Courses
Tezin Yazarı	Dursun GÜNER
Tezin Danışmanı	Assoc. Prof. Murat YILDIRIM
Tezin Derecesi	Master
Tezin Tarihi	13/08/2018
Tezin Alanı	Business Administration
Tezin Yeri	Karabuk University Institute of Social Sciences
Tezin Sayfa Sayısı	108
Anahtar Kelimeler	Accounting, Accounting Education, Understanding Challenges, Generation Y

ARAŞTIRMANIN KONUSU

Rekabetin yoğun bir şekilde yaşandığı ekonomilerde işletmelerin planlama ve kontrol fonksiyonlarının önemi giderek artmıştır. Bu fonksiyonların sağlıklı bir şekilde görevlerini yerine getirebilmeleri için muhasebe bilgi sisteminin ürettiği faydalı bilgilere ihtiyaç bulunmaktadır. Sadece işletmeler için değil bir ülkenin ekonomik gelişiminde de muhasebe bilgi sistemine önemli görevler düşmektedir. Ekonomik kaynakların tahsisi ve kullanılması, performans ölçümü hizmet ve ürünlerin fiyatlandırılmasında muhasebe bilgi sisteminden yararlanılmaktadır. Muhasebe bilgi sistemi işletme dışı taraflara işletmenin kendini anlattığı bir lisan olduğu gibi; işletme içi taraflara güçlü veya zayıf yönleri bildiren bir sinir sistemidir.

Muhasebe bilgi sisteminden beklenen faydanın sağlanmasında yetişmiş insan gücüne büyük ihtiyaç bulunmaktadır. İhtiyaç duyulan insan gücünün yetiştirilmesinde mesleki eğitim hizmeti veren kurumlarda kaliteli eğitim programlarına gereksinim vardır. Özellikle eğitim programları hazırlanırken, meslek mensuplarının mesleğe olan ilgisinin ve mesleğin bilimsel gerekliliklerinin ön planda olması gerekmektedir. Muhasebe eğitimi bir mesleki eğitimidir ve bir kişiye mesleği için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmalıdır. Ders programları ve muhasebe mesleğine ilişkin bilimsel yeterlilik ile öğrenciler tarafından bilgi ve beceriler kazanılmaktadır.

Muhasebe eğitimi ve uygulamaları sosyal olarak yapılandırılmış ve küresel olarak tarihsel, sosyal, ekonomik, politik ve kültürel faktörlerden etkilenmiştir. Muhasebe uygulamasının hızla değişmesi, coğrafi erişim, küresel ve teknolojik gelişmeler giderek muhasebe eğitimini daha da etkilemektedir. Muhasebe eğitimiyle muhtemel meslek mensuplarının karşılaşacakları sorunların üstesinden gelebilecekleri bir yeterlilik seviyesi amaçlanmaktadır.

Yükseköğretimde eğitim görmekte olan öğrencilerin büyük bölümü 19 ile 39 yaş aralığı olan Y kuşağında yer almaktadır. Özellikle bilgi ve iletişim alanındaki gelişmeleri yakından takip edebilen Y kuşağının muhasebe eğitiminde kişilik özelliklerinin dikkate alınması ve eğitim sürelerinin buna göre tasarlanması oldukça önemlidir. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin derslerde anlamakta zorlandıkları konular, nedenleri ve bu konuların daha iyi nasıl aktarılacağına ilişkin konular önem arz etmektedir.

Çalışmanın birinci bölümünde muhasebe kavramı, muhasebe eğitim yöntemleri, muhasebe eğitiminde izlenecek yol, muhasebe eğitiminde karşılaşılan zorluklar ve muhasebe eğitiminin tarihsel gelişimi ve gelişmesine etki eden faktörlere yer verilmiştir. İkinci bölümde bireylerin eğitim süreçlerinde anlama zorlukları ve nedenlerine ve kuşakların (jenerasyonların) eğitimsel özelliklerine yer verilmiştir. Üçüncü ve son bölümde genel muhasebe derslerinde yaşanan anlama zorlukları üzerine Karabük Üniversitesine bağlı İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve İşletme Fakültesinde anket uygulanmış elde edilen veriler yorumlanmış ve sonuç ve öneri kısmı yer almaktadır.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu çalışma muhasebe eğitiminin temeli olan genel muhasebe derslerinde öğrencilerin yaşadığı anlama zorluklarını ve nedenlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin genel muhasebe derslerinde anlamakta zorlandıkları konular ve nedenleri araştırılmıştır.

Öğrencilerin muhasebe eğitiminde yaşadıkları anlama zorluklarının tespit edilmesi ve nedenlerinin ortaya konulması taraflara oldukça fayda sağlayacaktır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Karabük Üniversitesine bağlı İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve İşletme Fakültesinde okuyan öğrenciler özelinde gerçekleştirilen bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden yüz yüze anket tekniği kullanılmıştır. Nicel araştırma tekniği, sayısal verileri temel alarak sosyal olguları inceleyen ve araştırma problemine cevap arayan bir araştırma yöntemidir (Şavran, 2009: 79-80). Bu tür çalışmalarda en çok tercih edilen veri toplama araçları deney, tarama, yüz yüze görüşme ve ankettir. Bu tür çalışmalara başlamadan önce çalışma planının iyi yapılması büyük önem taşımaktadır. Niceliksel çalışmalarda araştırmacı, konunun özelliğine uygun bir biçimde önceden belirlenen hipotezleri test edilebilmektedir. Başka bir ifade ile araştırma hipotezlerinin test edilmesinde bu yöntemin kullanılması daha sağlıklı sonuçlar vermektedir (Padem vd., 2012: 58). Çalışmada tercih edilen araştırma türüne bağlı olarak bağımsız değişkenler öğrencilerinin demografik özellikleriyken bağımlı değişken ise öğrencilerinin genel muhasebe derslerini anlamakta zorlandıkları kavram ve uygulamalar olarak ön görülmüştür.

ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Bilimsel çalışmalarda araştırma problemine cevap verecek potansiyele sahip evrenin tanımlanması ve sınırlarının ortaya konulması nicel araştırmaların ilk aşamasını oluşturmaktadır (Özmen, 1999: 26). Genel olarak evren, araştırma problemine cevap verebileceği düşünülen kişi, kurum vb. benzer özellikteki varlıkların geneline verilen isimdir (İftar, 1999: 7). Evren, araştırma yapılan konuya veya cevabı aranan probleme göre değişiklik gösterebilmektedir (Padem, vd., 2012: 63). Bu çerçevede araştırmada, “öğrencilerin demografik özelliklerinin genel muhasebe derslerinin konu ve uygulamalarını anlamakta etkileyip etkilemediği” sorusuna cevap aranmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın evreni; 2017-2018 dönemi itibariyle Karabük Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri (n=3972) ile İşletme Fakültesi öğrencileri (n=2461) olmak üzere toplam 6433 öğrenci olarak belirlenmiştir (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, 2018).

Nicel araştırmalarda, evren sınırlarının geniş olması halinde evrenden bir örneklem seçim yönteminin tercih edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Kavram olarak örneklem, ilgili evrenden belirli kurallara uyarak seçilen ve o evreni temsil gücüne sahip, üzerinde çalışma yürütülecek kişiler, aileler, kurumlar vb. birimlerden oluşan daha küçük kesimler olarak tanımlanmaktadır (Nakip, 2013: 263). Çalışmada maddi kısıtlar ve evren hacminin çok büyük olmasından dolayı örnekleme yoluna başvurulmuş ve araştırma problemine cevap verebilecek kişilerin seçilmesinde kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme yöntemi, çalışma yürütülecek birimlerin seçiminin görüşmeciye bırakıldığı bir tekniktir. Bu teknikte araştırmacı, gözüne kestirdiği veya uygun gördüğü kişiye anketi doldurmasını teklif etmektedir. Bu teknik hızlı ve ucuz yoldan verileri toplamanın en kestirme yollarından biridir (Nakip, 2013: 270).

Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında ise evren hacminin tespit belirlenebildiği durumlarda kullanılan aşağıdaki formülden yararlanılmıştır.

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{d^2(N-1) + t^2 p q}$$

İncelenen olayın görülme sıklığının (q = 0,5) ve görülüş sıklığının (p = 0,5) olduğu belirlenmiştir. 0,5 hata payı çerçevesinde t tablosundaki güven değeri 1,96

olarak tespit edilmiştir (Sekaran, 2003: 294; Krejcie ve Morgan, 1970: 608). Veriler yukarıdaki formül kapsamında değerlendirildiğinde, örnekleme alınacak kişi sayısının 362,56 olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, örneklem kapsamında 709 öğrenci ile görüşme yapılmıştır.

KAPSAM VE SINIRLILIKLAR

Araştırmamız kapsamında Karabük Üniversitesine bağlı İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve İşletme Fakültesinde genel muhasebe dersi almış 709 öğrenciye ulaşılmıştır. Değişik bölümlerdeki öğrencilere farklı öğretim üyeleri ders anlatmasına rağmen, öğrencilerin Genel Muhasebe dersi için hazırlanan (AKTS) Avrupa Kredi Transfer Sistemine göre dersleri aldıkları varsayılmıştır. Dersi aktaran öğretim üyelerinin bilgi düzeyleri, dersi aktarmadaki tutum ve davranışları ve bilgiyi ölçme yöntemleri göz ardı edilmiştir. Çalışmanın en önemli sınırlılığı bu konudur.

BİRİNCİ BÖLÜM

MUHASEBE EĞİTİMİ VE MUHASEBE EĞİTİMİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLER

1.1. Muhasebe Eğitimi, Amacı ve Önemi

Muhasebe eğitimi, öğrencileri ya da muhasebe meslek mensubu bireyleri, muhasebe alanında teorik ve uygulamalı olarak yetiştirmeyi hedefleyen bir mesleki eğitim dalıdır (Demir, 2012: 113). Muhasebe eğitimi, kurum ve kuruluşların aldığı kararlar için faydalı bilgilerin belirlenmesi, saptanması, ölçümlerinin yapılması, kayıt altına alınması, denetlenmesi ve özetlenerek raporlanması ile yarar sağlamasında oldukça önemlidir (Sayın, Yeğinboy ve Tektüfekçi: 2005: 101).

Muhasebe eğitimi, muhasebecinin çalıştığı çevresel koşulları görme, sorunları belirleme ve çözme becerisi kazandırması açısından çok önemlidir. Muhasebe eğitimi, ticaret, yönetim, üretim gibi ticaretin diğer alanlarında da eğitimle desteklenmelidir. Bu nedenle, muhasebe eğitimi, bir muhasebecinin gerekli becerileri kazanmasına, becerileri uygulamasına ve sürdürmesine yardımcı olacak yeterliliklerin sağlanması açısından önemlidir. Bununla birlikte, muhasebe eğitiminin kalitesi bu önemi karşılamak için geliştirilmelidir. Muhasebe eğitiminin kalitesi, günümüzün uzmanlaşmış muhasebe eğitimi koşullarının değişmesini gerektiren bilgilerin üretilmesi için de gereklidir. Muhasebe eğitiminin kalitesinin artırılması, muhasebe bilgi sisteminin temel unsurları olan süreçlerin, teknolojinin ve insanın (muhasebeci) kalitesinin geliştirilmesine bağlıdır. Bunun odak noktası eğitimidir. Eğitimin kalitesini belirleyen başlıca etkenler ise dersler, ders içeriği, öğretim yöntemleri, öğretim araçları, ekipman ve çevre, ders eğitmenleri, öğrenciler ve öğrencilere verilen bilginin uygulanmasıdır (Kalmış ve Yılmaz, 2004). Muhasebe eğitiminde temel amaç, finansal bilgileri kullanabilecek kişilere doğru ve güvenilir muhasebe bilgisi sunmak, planlamak başvuruları yönetmektir.

Ekonomik ve teknolojik gelişme sürecinde, yönetimler için bilginin önemi de artmıştır. Bu nedenle işletme yönetimleri, çevreyi doğru biçimde analiz etmeleri gerektiğinin farkına varmıştır. Bu durumun analiz edilmesi içinse, kaliteli ve güvenilir finansal bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır (Zaif ve Ayanoglu, 2007: 126). Muhasebe tarafından üretilen bilgiler, muhasebe bilgi sistemlerini oluşturur. Muhasebe bilgi

sistemleri tarafından sağlanacak bu bilgiler dikkate alındığında, muhasebe bilgi sistemlerinin zaman bakımından üç boyutlu sistemler olduğu görülmektedir. Muhasebe bilgi sistemleri, geçmişteki olaylar, tutulmakta olan etkinlikler, gelecekte yaşanacak olaylar, planlar ve bütçelerle birlikte olabilecek olan durumlar hakkında bilgi sağlayan sistemlerdir.

Muhasebe bilgi sisteminden elde edilen bilgiler faydalı olmalıdır (Haftacı, 2008: 12). Muhasebe bilgileri net, kullanılabilir (kararlı bir değer ve süre içermelidir) ve güvenilir olmalıdır (farklı ölçüm yöntemleriyle kanıtlanabilir ve yanlış yorumlamayı içermeyecek kadar tarafsız olmalıdır). Muhasebe bilgi sistemleri, muhasebe eğitiminin temel bir bileşenidir.

Muhasebe eğitimi, bir öğrencinin yeteneğini her türlü aracı kullanarak geliştirmelidir. Yararlı bilgilerin belirlenmesi, toplanması, işlenmesi, bütünlüğün kontrolü, raporlanan bilgilerin özetlenmesi ve bildirilen bilgilerin karar verme aşamasında nasıl kullanılacağına öğretilmesi muhasebe eğitiminin içeriği olmalıdır (Gökçen, 1998: 43). Eğitim süreci ise; ekip çalışması, gerçek vaka çalışmaları, sözlü sunumlar, profesyonel yöneticilerin sınıf katılımı ve teknolojik muhasebe programlarının kullanılması olmalıdır. Muhasebe eğitiminin kalitesi, uygulayıcıların değişen taleplerini karşılayabilecek mezunların eğitim sürecine bağlıdır (Mohammed ve Lashine, 2003: 4). Bir başka çözüm de ders programlarının değişen taleplere göre yeniden oluşturulmasıdır (Boyd vd., 2000: 7). Bu bağlamda, muhasebe eğitimi için ders programı hazırlandığında, dersler bir dizi teknik kural olarak düşünülmemelidir. Kurs programı, analitik ve küresel bir bakış açısını vurgulayan gerçek örnekler kullanılarak yapılmalıdır (Mohammed ve Lashine, 2003: 7). Değerler, etik ve dürüstlük ilkeleri ders programına dâhil edilmelidir.

1.2. Muhasebe Eğitim Yöntemleri

Muhasebe eğitim yöntemleri her zaman geleneksel veya bir dereceye kadar sofistike öğretmen merkezli yaklaşımlarla yapılmaktadır. Ancak muhasebe eğitimi günümüzde bilişim teknolojilerinin gelişmesi ile bazı zorluklarla karşılaşmakta ve eğitim yeterli olmamaktadır. Her geçen gün olan değişiklikler hem akademisyenlerden ve öğretmenlerden hem de uygulayıcılardan sürekli dikkat ve adaptasyon istemektedir. Başarılı olmak için bu değişimlerle nasıl başa çıkılacağı bilinmelidir. Yapılan eğitimin ileri götürülebilmesi için yapılabilecek değişik öğretim yöntemleri vardır. Bunlar

geleneksel öğretim yöntemleri ve modern öğretim yöntemleridir. Tablo 1’de geleneksel öğretim yöntemleri ve onlara ek olarak geliştirilmiş modern öğretim yöntemleri verilmiştir (Ramen, Moazzam ve Jugurnath, 2016: 2).

Tablo 1. Muhasebe Eğitiminde Geleneksel ve Modern Öğretim Yöntemleri

Öğretim Yöntemleri	Kullanılan Yöntemler
Geleneksel Öğretim Yöntemleri	Vaka çalışmaları
	Ev ödevi
	Deneme grubu ve Kontrol grubu karşılaştırması
	İş birlikçi öğretim ve ders anlatımı
	Duraklama (pause) metodu
	Kara tahta
	Basit bilgisayar yazılımları
Modern Öğretim Yöntemleri	Bilgisayar kullanımı
	Yazılım programları
	Verimlilik yazılımları
	Uygulama ve pratik yazılımları
	Modelleme ve simülasyon yazılımları

Tablo 1’de görüldüğü üzere modern yöntemler geleneksel yöntemler esas alınarak geliştirilmiştir. Muhasebe eğitiminde kullanılan modern yöntemler sadece geleneksel yöntemler ile sağlam temellere sahip öğrencilerde daha faydalı olmaktadır.

1.2.1. Geleneksel Öğretim Yöntemleri

Geleneksel yöntemler, öğretimde en çok tercih edilen ve gelişmiş yöntemlerle entegre edilerek kullanımı sürdürülen öğretim yöntemleridir. Geleneksel öğretim yöntemleri vaka çalışmaları, deneme grubu ve kontrol grubu karşılaştırmaları, işbirlikçi öğretim ve ders anlatımı, ev ödevi, duraklatma (pause) metodu, kara tahta ve basit bilgisayar yazılımları şeklinde ele alınabilmektedir (Dimitros vd., 2013: 76; Ramen, Moazzam ve Jugurnath, 2016: 4).

1.2.1.1.Vaka Çalışmaları

Vaka çalışmaları, beceri ve teknik bilginin edinilmesi ve geliştirilmesi için muhasebe eğitiminde kullanılan oldukça önemli ve faydalı bir yöntemdir. Bu çalışmalar iletişimi, fikir paylaşımını, karar verme ve analitik becerileri

geliştirmektedir (Easton, Harris ve Ohlson, 1992; Argyris, 1980). Ayrıca vaka çalışmaları ile eğitilen öğrencilerin beceri ve teknik bilgileri gelişmekte olup bu gelişmeleri üç düzeyde sınıflandırmak mümkündür (Libby, 1991: 195):

- Beceri geliştirme düzeyi (dil yeterliliği ve takım çalışması artışı)
- Bilişsel düzey (problem çözme becerileri, liderlik becerileri ve gerçek durumda doğaçlama yeteneği)
- Duygusal düzey (motivasyon, konuya ilgi ve güveni artırma)

Vaka çalışmaları ile eğitilen muhasebe öğrencilerinin problem çözme uzmanlığı ve iletişim becerilerinin daha fazla geliştiği ve eğitimlerinde vaka çalışması yapmamış öğrencilere nazaran daha zor işlemlerin üstesinden geldikleri görülmektedir (Montano, Cardoso ve Joyce, 2004: 191). Ayrıca yapılan diğer çalışmalarda vaka çalışmaları aracının derse dâhil edilmesinin oldukça etkili olduğu, öğrencilerin analitik becerilerini geliştirdiği ve çeşitli bakış açılarından, doğaçlamadan, üstün karar verme, problemleri analitik çözüme, verilen konulardaki anlamlı ve önemli bilgilere bilginin dahil edilmesi arasında ayırma becerisi gibi önemli yetenekleri geliştirmede de rol oynadığı ortaya koyulmuştur (Cullen, Richardson ve O'Brien, 2004: 254; Weil, Oyeler ve Rainsbury, 2004: 141).

1.2.1.2.Ev Ödevi

Ev ödevi muhasebe derslerinde uzun zamandır kullanılan bir öğretim şeklidir ve öğrenmeyi teşvik edici olduğu bilinmektedir (Rayburn ve Rayburn, 1999: 326; Peters, Kethley ve Bullington, 2002: 341). Bu nedenle muhasebe eğitiminde, öğretmenler, araştırma çalışmalarının öğrencileri daha fazla çalışmaya motive etmesi ve ek çaba gerektirmesi nedeniyle sıklıkla ev ödevi uygulamasını kullanmaktadırlar (Rayburn ve Rayburn, 1999: 326). Öğrencileri motive etmesi ve daha fazla çaba göstermelerini sağlaması dışında ev ödevleri, bir öğrencinin gelecekteki kariyeri için oldukça yararlı olduğu düşünülen bilişsel ve deneyimsel problem çözme tekniklerinin geliştirilmesini de sağlamaktadır (Davidson ve Baldwin, 2005: 93).

1.2.1.3.Deneme Grubu ve Kontrol Grubu Karşılaştırması

Deneme grubu ve kontrol grubu gibi sınav uygulamaları muhasebe eğitiminde kullanılan araçlardan birisidir. Kontrol grubu uygulamalarda genellikle sabit tutulan gruplardır ve deneme gruplarının değerlendirilmesi bu gruplara göre yapılmaktadır.

Sınavlar genel olarak öğrencilerin performansına ve özellikle de öğretilen konudaki durumuna etki etmektedir (Clinton ve Kohlmeyer, 2005: 98-99). Ancak diğer öğretim araçları kadar etkili olmayan sınavlar, öğrenci üzerinde kayda değer bir gelişme de göstermemektedir.

1.2.1.4.İşbirlikçi Öğretim ve Ders Anlatımı

İşbirlikçi öğretim genel anlamda öğretmen ve öğrencinin işbirliği ile yapılan öğretim tipidir. Ancak bu öğretim tipinde öğretmenden çok öğrencilere aktif görevler düşmektedir. Bu öğretim tipinde genellikle öğrenciler sınıf ortamında karma gruplar oluşturur ve buldukları konuları kendi aralarında akademik temellere dayanarak tartışırlar. Tartışmaları sonunda yeterli sonuçlara ulaşan öğrenci grupları öğretmenler eşliğinde değerlendirilmekte ve iyi olanlar ödüllendirilmektedir. Yapılan bazı araştırmalar işbirlikçi öğretimin muhasebe eğitiminde etkili olduğunu söylese de bu öğretim türünün diğerlerine göre daha etkili olduğunu gösteren güçlü bir kanıt bulunmamaktadır (Hwang, Lui ve Tong, 2005).

Ders anlatımı yöntemi sadece muhasebe eğitiminde değil, öğretimin bütün alanlarında kullanılan en eski öğretme yöntemidir. Bu metotta öğrenciler derse genel olarak katılmaz, gerektiğinde söz hakkı alır, dersle ilgili not tutar ve onları öğrenmeye çalışır. Kalabalık sınıflarda etkisini oldukça yitiren bu en eski metodun bazı avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilmektedir (Farooq, 2012):

- Metot psikolojik olarak kabul edilebilir ve etkili bir yöntemdir. Çünkü hiçbir birey birbirine benzememektedir. Eğitimci gerekli bilgilerin hepsini anlatacak ve her birey kendi öğrenim stiline göre bunları öğrenerek belleğine kaydedecektir.
- Öğrenme pasif değil aktif bir süreçtir. Bu nedenle öğrenciler derste eğitimciyi dinlemekle beraber bu sürecin aktif bir parçası olarak öğrenimlerini etkili hale getirmektedir.
- Eğer eğitimcinin derste kullandığı dil ve anlatım, sınıfın anlama seviyesindeki öğrencilere hitap ediyorsa, bu sistemde sınıf seviyesinin altındaki öğrenciler dersten tam olarak yararlanamayacaklardır.
- Dersler, öğrencinin katılıp deneyimlemediği sadece dinlediği bir etkinlik olduğu için bir süre sonra öğrenci tarafından unutulacaktır.

- Bütün öğrencilerin dinleme dikkatleri aynı seviyede olmayacağından, ders bütün öğrencileri aynı şekilde etkilemeyecektir.

1.2.1.5.Duraklama (Pause) Metodu

Duraklama (Pause) öğretim metodu, ders sırasında öğrencinin periyodik olarak duraklatmalarını ve izleyicilerin yazılı ve sözlü etkinlikler yoluyla katılımını içermektedir. Duraklama prosedürü, eğitiminin notlarını inceleyebileceği, öğrencilerin aralarında tartışabilecekleri veya materyali açıklığa kavuşturmaya, asimile etmeye ve saklamalarına zaman sağlamak için eğitiminin stratejik duraklamalar kullandığı bir tekniktir. Dersi öğrenmeyi arttırmak için 8-12 dakikalık aralıklarla en az iki üç dakika duraklamanın kullanılması önerilmektedir. İlk aşamada, strateji uyumu sağlamalı, her 10 dakikada bir ise bekleme süresini ayarlamak için bir zamanlayıcı kullanılması eğitimciler için bir hatırlatma görevini görmektedir ve sistemin etkili kullanımını sağlamaktadır.

Bazen öğrenciler materyalleri incelemek ve tartışmak için daha fazla zaman isteyebilirler. Böyle bir durumda, duraklama süresinin sonuna ve dersin devam ettiğine işaret eden zamanlayıcının kullanılması öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığı için oldukça faydalıdır. Böylece öğrencilere duraklama zamanında çalışmalarını öğretilir.

Yapılan araştırmalar, öğrenme sürecinde eski yöntem ve sınavdaki performansları ile duraklama yöntemi kullanılmış öğrenciler arasındaki durumu karşılaştırmışlardır. Sonuç olarak öğrencilerin öğrenme sürecinde seçim yapmalarına izin verildiğinde öğrenci performansının arttığı gözlemlenmiştir (Braun ve Simpson, 2004: 69-85).

1.2.1.6.Kara Tahta ve Basit Bilgisayar Yazılımları

Günümüzde muhasebe eğitimi veren kurumlarda kara tahta yanında Powerpoint sunumları gibi basit bilgisayar yazılımları da kullanılmaktadır. Kara tahta geleneksel yöntemlerde olmazsa olmaz bir unsurdur. Öğretmenin anlattıklarını tahtaya not etmesi ve öğrencilere görsel olarak iletmesine yaramaktadır. Günümüzde bunların daha da gelişmişleri olan basit bilgisayar yazılımları içeren akıllı tahtalar da kullanılmaktadır. Akıllı tahtalar, bilgisayarda hazırlanan belge ve sunum gibi dokümanların tahtaya yansıtılmasını sağlamakta ve öğretmenlerin üzerine dijital kalemle not almasına yaramaktadır. Ayrıca MS powerpoint gibi basit yazılım programları ile hazırlanan

sunumlar da projektör ile beyaz tahta üzerine yansıtılabilmektedir. Yapılan çalışmalar, bu gibi yazılımlarda hazırlanan sunumlarla anlatılan derslerin öğrencilerin konuyu anlamasına, dersi daha eğlenceli hale getirdiği için öğrencinin dikkatini tetikleyerek daha başarılı olmasına yardımcı olduğunu göstermektedir (Nouri ve Shadid, 2005: 53-73).

1.2.2. Modern Öğretim Yöntemleri

Muhasebe eğitiminde kullanılan modern öğretim yöntemleri, genel anlamda teknolojinin kullanılması ile eğitime dâhil edilen yöntemlerdir. Bunun yanı sıra bu öğretim teknikleri öğrenciyi daha işbirlikçi bir yapıya sokmakta, uygulama unsurunu teorik unsurlarla dengeli şekilde öğrenciye vermeye çalışmaktadır.

1.2.2.1. Bilgisayar Kullanımı ve Yazılım Programları

Muhasebe derslerinde bilgisayarların ve bilgisayar yazılım programlarının artan kullanımı, zaman tasarrufu, öğretimin basitleştirilmesi ve öğrenme sürecinin geliştirilmesi açısından oldukça olumlu bir etkiye sahiptir. Bunun yanı sıra, öğrencilere pazarın gerektirdiği gerekli bilgi ve pratik tecrübeyi de sunan bu programlar, iletişim, etkileşim, yazma, işbirlikçi, eleştirel düşünme ve bilinç gibi belirli becerilerin gelişmesine de yardımcı olmaktadır (Thomas, 1994: 5-7).

Farklı öğretim ve öğrenme hedeflerine ulaşmayı sağlayan muhasebe derslerinin öğretilmesi için çeşitli yazılım programları kullanılmaktadır. Ancak, muhasebe eğitimi sadece bilgisayar kullanımı ile sınırlı değildir ve internet kullanımına da erişilmesi oldukça önemlidir. Bu şekilde eğitim içeriğine daha etkili ulaşım sağlanacaktır. Muhasebe eğitiminde kullanılan ana yazılım türleri şu şekildedir (Boyce, 1999: 195):

- Verimlilik yazılımları
- Uygulama ve pratik yazılımları
- Modelleme ve simülasyon yazılımları

A. Verimlilik Yazılımları

Verimlilik yazılımları, öğrencilerin muhasebe kavramlarını daha iyi anlamaları için kullanılabilen, öğrencilerin uygulama için kullandığı programlar olan, banka programları, yazılım uygulamaları grupları, çoktan seçmeli sorular, sınavlar gibi programları içeren yazılımlardır. Bu programın kullanımı sonrasında elde edilen doğru geri besleme ile öğrencilerin hataları düzeltilebilir ve öğretilen konunun önemli

noktaları üzerinde odaklanma yapılabilir. Verimlilik yazılımları, öğrencilerin basit muhasebe işlemlerini öğrenmelerinin yanı sıra, sağlanan alternatifler arasında seçim yapma, analiz etme, yorumlama ve seçme gibi becerilerini de geliştirmek için kullanılmaktadır (Boyce 1999: 195). Yapılan çalışmalar bu programların kapsamında, Kurumsal Kaynak Planlama Sistemleri tarafından çalıştırılan fatura, bilanço kaydı gibi işlemleri yapan programların da kullanılmasının öğrencilerin muhasebeyi daha etkili öğrendiğini ortaya koymuştur (Gujarathi, 2005: 213).

B. Uygulama ve Pratik Yazılımları

Bu programlar öğrencilerin muhasebe ile ilgili uygulamaları pratik yapmak amacıyla kullandığı yazılımlardır. Öğrenciler yaptıkları pratikler ile hatalarını tespit ederek, hatalarını düzeltir ve kendilerini bu yönde geliştirirler (Boyce, 1999: 197).

Uygulama ve pratik yazılımları, otomatikleştirilebilen alanlarda daha etkili e-öğrenmeyi sağlayarak temel usul becerilerinin ustalık kazanmasını daha az sıkıcı hale getirebilmektedir. Uygun biçimde kullanılan pratik ve uygulama yazılımı, öğrencilerin kendi kişisel bilgi depolarını art arda ve tekrar tekrar deneme yanılma süreçleri yoluyla kurmalarını sağlayarak öğrenmenin etkinliğinde artırmada olumlu bir rol oynayabilmektedir. Bunu yapmak için gerekli zaman azaldıkça beceriler uygulandığında (ve aşırı yüklendiğinde), bu sıkıcı faaliyetler otomatikleştirilebilmektedir. Kendilerini, zihinlerinin diğer yeteneklerin geliştirilmesi için serbest bırakmaktadır (Alic, 1997: 11).

C. Modelleme ve Simülasyon Yazılımları

Bu yazılımlar, öğrencilerin dünyadaki, koşulların altında öğrencilerin çözmeye çalıştığı bir muhasebe probleminin modellendiği ve simüle edildiği platformlardır (Boyce, 1999: 198). Bu çalışmalarla öğrencilerin farklı alanlardaki bilgilerini kullanıp daha ampirik beceri ve yetenek kazandırılması, zorlukların farkına varılması ve öğrencilerin derslerde göremeyecekleri konuları öğrenmeleri amaçlanmaktadır.

Modelleme ve simülasyon yazılımlarının kullanımıyla, muhasebe eğitiminin akademik boyutunun ihmal edilebileceğine ve geleneksel eğitimde verilen pedagojik kavramların ortadan kaldırılabileceğine yönelik eleştiriler bulunmaktadır. Sonuç olarak, ilgili bilgisayar programlarının öğretim amaçları için aşırı kullanımı, muhasebe konusunun derinlikli bir şekilde anlaşılmasından ziyade mekanik ya da kodlanmış

olarak yüzeysel tanımlanabileceğini düşündürmektedir. Benzer şekilde öğrenci tarafından eğitim ve uygulama amaçları için bilgisayar yazılımlarının önemli derecede benimsenmesi, muhasebe sorunlarını çözmeyi öğrendiğinde, yazılımlar ile kolayca kaçabileceğini ve etkinliğini düşürmesine neden olacağını düşündürmektedir. Bilgisayar programları ile eğitim yapılırken önce öğrencilerin problemleri teorik olarak anlamaları ve daha sonra uygulamaya geçmeleri bu bakımdan oldukça önemlidir.

Özetleyecek olursak, yazılım modelleme ve simülasyon aktif öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve muhasebe eğitimine devam eden öğrenciler için öğrenmeyi kişiselleştirmektedir. Bu programlar muhasebe bilgi ve prosedürlerini gerçekçilikle sınıfa aktararak geleneksel öğretim yöntemiyle elde etmenin mümkün olmadığı bilgileri birleştirmektedir; Ayrıca öğrencilere özerklik ve öğrenim boyutlarını belirleme özgürlüğü de vermektedir (Gow, Kember ve Cooper, 1994: 123; Boyce, 1999: 199). Bununla birlikte, bu programlar, geleneksel öğretimin uygun kullanımı ile engellenebilecek olan, anlatımdaki hatalara sebebiyet verirse öğrencileri olumsuz da etkileyebilmektedir (Leidner ve Jarvenpaa, 1995: 287).

1.2.3. Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Gelişimindeki Etkileri ve Kullanımındaki Genel Engeller

Öğretim yöntemleri geleneksel veya öğretmen merkezli yaklaşımlarla yapılmaktadır. Muhasebe eğitimi günümüzde teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte bazı zorluklarla karşılaşmakta ve eğitim yeterli olmamaktadır. Aşağıda verilen Tablo 2’de, beceri geliştirmede öğretim yöntemleri ile yeterlilikler üzerindeki olası etkileri arasındaki ilişki ve eğitimciler tarafından kullanımının bazı engelleri özetlenmiştir. (Ramen, Moazzam ve Jugurnath, 2016: 2).

Tablo 2. Beceri Geliştirmede Öğretim Yöntemlerinin Etkileri ve Kullanım Engelleri

Öğretim Yöntemi	Beceri Geliştirmede Öğretim Yönteminin Etkileri - En çok etkilenen faktörler	Eğiticilerin kullanımda karşılaştığı genel engeller
Geleneksel ders anlatımı	Bilgi edinimi, diğer öğrencilerle entegrasyon: İşbirliği, liderlik, sorumluluk, yapılandırılmış grup çalışması, karşılıklı bağımlılık, iletişim becerileri, paylaşılan sorumluluk	Eğiticilere: Sınıfın boyutu, grup çalışmasıyla geçen zaman, grup halinde durumdaki serbest yürütücüler sorunu, performans iyileştirmeleri için bireysel muhasebe uygulamaları ve grup ödülüne ihtiyaç.
Ekip çalışması-ders sonrası	İşbirliği (sosyal ve kişiler arası ilişki becerileri), liderlik, sorumluluk, yapılandırılmış grup görevi, karşılıklı bağımlılık, iletişim becerileri, paylaşılan sorumluluk	
Ders sırasında ekip çalışması		
Vaka analizi	Güven, sözlü iletişim becerileri, yazılı beceriler, grup etkileşimi becerileri, bilişsel yararlar (problem çözme, yargılama, belirsizlik ile başa çıkma, gerçek dünyayı anlama, materyali anlama)	Öğrencilere: Hazırlık zamanı, hayal kırıklığı, tartışma sırasında yıldırma Eğiticilere: Hazırlanma zamanı, yöntemde eğitim süresi, öğrencileri değerlendirme zamanı, sınıftaki kontrol kaybı, beklenmedik olaylar, eğiticide fiziksel ve duygusal talepler Kurs için: değerli teknik arka plan gereksinimi, bir konuyu kapsayan zaman, yeni materyal ve teknik materyal sunma zorluğu.
Bireysel ödev uygulaması	Bağımsızlık, yazılı beceriler, organizasyon, mantıklı düşünce	Araştırılması mümkün olan kaynakların incelenmesi
Kütüphane araştırması	Bağımsızlık (bilginin ne zaman gerekli olduğunu tanıma ve gerekli bilgiyi bulma, değerlendirme ve etkili kullanma becerisine sahip olma)	Büyük veri tabanlarına, multimedya, çevrimiçi ilan tahtalarına vb. Erişmek için eğitim
Ders sırasında bireysel görevlendirmesi	Bağımsızlık, yazma yeteneği, organizasyon, mantıklı düşünce	Öğrenciler konunun önceki geçmişini ve bilgisini verirler.
Öğrenci semineri	Özgüven, İletişim (konuşma yeteneği) becerileri, eleştirel düşünme, kişiler arası beceriler	Sınıf büyüklüğü, öğrencilerin yıldırması
İnternet araştırması	Bağımsızlık, teknoloji etkileşimi ve deneyim	
Bilgisayar tabanlı aktiviteler	Öğrencilerin bileşenlerini manipüle etmelerine, kapalı temaslarda bulunmalarına izin vererek araştırmayı, kendini ifade etmeyi ve sahiplik duygusunu cesaretlendirir. Kampus ve gerçek iş faaliyetleri (CD-ROM ve Sistemler) Anında geribildirim ve değerlendirme, motivasyon ve bağımsızlık	Medya araçları ile geliştirilmiş sınıf ve tesis, hazırlık süresi, hem öğrenci hem de öğretmen için öğretim süresi, maliyet, esneklik
İşletme gezileri	İş gerçekliği ile iletişim, iş sürecinin anlaşılması	İlgisizlik, işin özünün aktarılmaması

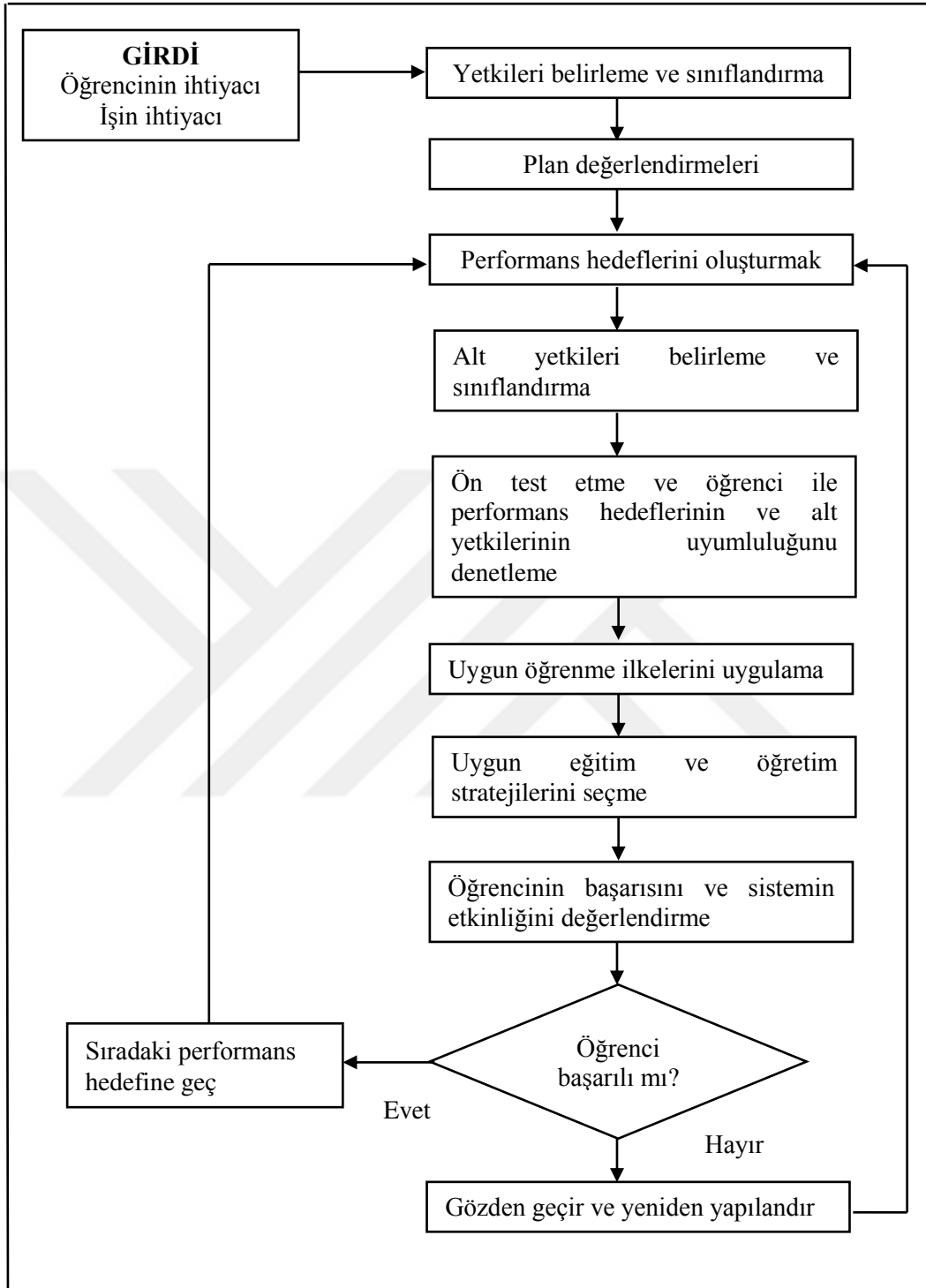
Kaynak: (Riccio ve Sakata, 2000: 5-6).

1.3. Muhasebe Eğitiminde İzlenecek Yol

Öğrenme davranış değişikliği süreci olarak tanımlanabilmektedir. Muhasebe ve işletme öğrencilerinin öğrenme stilleri üzerinde birçok çalışma yapılmıştır ve farklı araştırmalar farklı stiller ortaya koymuştur. Bu stillerin ortak özellikleri, anlamlı somut deneyimler, yansıma ve gözlem, soyut kavramlar ve uygulamalı deneyler kullanımını desteklemeleridir. Bundan önceki başlıklarda, muhasebe eğitimi verilirken kullanılan geleneksel yöntemler ve kullanılabilir olan modern yöntemler verilmiştir.

Ancak öğretim yöntemlerinin seçimi ve kullanımı, kültür, tarihsel geçmiş, kişisel farklılıklar gibi belirli özelliklerden dolayı her birey ve her topluluk için farklıdır. Yöntemler, bu unsurlar göz önünde bulundurularak kullanılmalıdır. Aşağıda verilen Şekil 1’de bir öğrencinin ihtiyaçları ve kazanması gereken becerilerin yeterliliğinin saptanıp nasıl çalışılacağı hakkında bir önerme bulunmaktadır (Popham, Blockhus ve Schrag, 1975; Riccio ve Sakata, 2000: 3).

Tablo 3. Muhasebe Eğitimi Yönlendirme



Kaynak: (Popham, Blockhus ve Schrag, 1975; Riccio ve Sakata, 2000: 3)

Muhasebe eğitimi için bütün eğitim tekniklerini birleştiren ve öğrencilerin izlemesi gereken yolu belirten sıra ise şu şekildedir (Bonner, 1999: 11-15):

- Metinlerin okunması
- Örnek egzersiz soruların okunması ve çözülmesi

- Konuşmaların dinlenmesi ve videoların izlenmesi
- İnteraktif ders dinlenmesi ve derse katılım sağlanması
- Kısa nesnel soruların cevaplanması
- Soruların yazılması ve cevaplanması
- Kısa sayısal problemlerin çözümü
- Daha uzun, yapılandırılmış vaka ve sorunlar üzerinde çalışma
- Diğer öğrenciler ise problemlerin tartışılması
- Araştırma yapılması
- Sözlü sunumlar yapmak ve sorulara cevap vermek
- Rol yapma, simülasyon ve deneylere katılmak

1.4. Muhasebe Eğitiminde Karşılaşılan Zorluklar

Muhasebe eğitiminin karşılaştığı birçok zorluk bulunmaktadır. Bunlar genellikle pratik bilgi ve uygulama yetersizliğinin olması, öğretim stratejilerin yetersizliği, öğretmenlerin yetersizliği, bilgi ve teknolojinin etkili kullanılmaması gibi sıralanmaktadır. Bunları genel olarak şöyle özetlemek mümkündür (Offorma, 2013: 32-34):

- 1) **Pratik bilgi:** Müfredat sorunları, açık ya da örtük bir biçimde dünya üzerindeki eğitim reformlarıyla bağlantılıdır. Eğitim reformuyla büyük ölçüde öğretilen ve öğrenilenler arasındaki uçurum artmaktadır. Öğretilen ve öğrenilenler arasındaki uçurumun artmasıyla öğrenme sisteminin her katmanındaki karmaşıklık artmakta ve sınıfta öğretilen bilgiyi öğrencinin pratik ortamlarda uygulayamamasına neden olmaktadır.
- 2) **Öğretim stratejileri:** Muhasebe eğitimi, muhasebenin ve dünyadaki gelişmelerin artması ile gelişmeye devam etmektedir. Bu gelişmeler sonucu mevcut olan öğrenme stratejileri eksik kalmıştır. Öğretim ve öğrenme stratejilerinde reform yapılmalıdır. Öğretmenin görevi, öğrencileri dersin içeriğini anlamaya ve problemlerini çözmede kazandıkları bilgiden faydalanmaya yönlendirmektir. Bunu yaparken, stratejiler ve pedagojiler öğrenci merkezli olmalıdır. Öğrencilere pratik olmalarını ve uygulamalı deneyimler sağlamalıdır.
- 3) **Değerlendirmelerden gelen yanlış geri dönüşler:** Öğrencilerin öğrenim ve uygulama yeterliliklerini ölçmek için uygulanan test ve sınavlar, değerlendirme

konusunda yetersiz kalmakta ve öğrencilerin ne kadarını öğrendiğini belirlemede etkisiz olmaktadır. Bunun çözülmesi için içerik ve pedagojilerdeki değişim, aynı zamanda yükseköğretimin sonuçlarını değerlendirmek için kullanılan değerlendirme prosedürlerine de yansımalıdır. Sonuçta değerlendirme, eğitim hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığını belirleme sürecidir. Geri bildirim müfredat incelemesine yol açmaktadır. Yükseköğrenim seviyesindeki değerlendirme ile ilgili en büyük sorun, sınav uygulamasıdır ve toplanan verileri geçersiz ve güvenilir hale getirir. Birçok yükseköğrenim kurumunun, taşıma kapasitesinden çok öğrenci kabul etmesinden dolayı, nedenin bir kısmı sistematikte olmaktadır.

- 4) **Eğitimcilerin, öğretmenlerin yeterlilik ve kaliteleri:** Tıpkı öğretim stratejileri gibi, öğretmenler de kendilerini geliştirmeli ve yeniliklere ayak uydurmalıdır. Kendisini geliştirmeyen ve kalitesiz eğitim veren öğretmenler muhasebe eğitiminde karşılaşılan en önemli zorluklardan birisidir. Eğitici dersin nitelikli müfredat alanını ve içeriğini, eğitim stratejilerini bilmelidir. Eğiticide kendini eleştirme yeteneği, başkalarının haysiyetiyle onaylanmaması için empati kurma yeteneği, sınıf dışında bir dizi yönetsel sorumluluk taahhüt ettiği için yönetsel yetkinliği olmalıdır.
- 5) **Tesislerin yetersizliği:** Ülkemizde muhasebe eğitimi veren çoğu kurum oldukça eskidir ve teknolojik gelişmeler ile modern muhasebe eğitim teknikleri konusunda yetersiz kalmaktadır. Bölümler ayrıca kütüphane olanakları, barınma, öğrencilerin öğrenimlerini kolaylaştıracak bilgisayarlardan yoksundur. Eğitimde kütüphane olanakları çok önemlidir. Bazı üniversitelerde, çoğu muhasebe defterleri ve dergileri için sadece görünürde kaynak bulunmaktadır ve bunların çoğu eski durumundadır. Sadece internette sörf yapabilen öğrenciler ve öğretmenler, çevrimiçi kaynaklardan güncel bilgi alabilmelidir.
- 6) **Bilgi teknolojilerine uyumsuzluk:** Gerek öğretmenler, gerek öğrenci ve tesisler gelişen bilgi teknolojilerine uyum gösterememekte ve bu da muhasebe eğitimi açısından zorluk çıkarmaktadır. Bu durum altyapı yetersizliğinden de kaynaklanmaktadır. Öğrenciler muhasebe eğitimi alma seviyesine gelene kadar ilgi teknolojileri ile çok karşılaşmamaktadır. Bu nedenle öğrenciler erken yaşlarda bilgi teknolojilerine ulaşabilmeli ve kendilerini geliştirebilmelidir.

7) Müfredatın durumu: Muhasebe eğitimi kapsamında uygulanan müfredat çoğunlukla eksik kalmakta ve öğrencilere gereken bilgileri verememektedir. İş dünyasının küreselleşmesi ve bilgi teknolojisindeki gelişmeler elektronik ticareti ve iletişimi kolaylaştırarak geleneksel muhasebe eğitiminin geçerliliğini ve ilgisini azaltmaktadır. Bu nedenle, öğrencilere mali tabloların ve finansal verilerin nasıl kullanılacağı konusunda bilgi ve becerileri kullanmalarına yardımcı olacak derslerin başlatılması gerekmektedir. Yeni muhasebe müfredatı, öğrencileri profesyonel muhasebeciler yapabilmek için hazırlarken, teknik bilgiye değil, geniş tabanlı genel eğitime odaklanmalıdır. Böylece, muhasebe deneyimi öğrencilerin profesyonel olabilmesi için akademik hazırlıklarını tamamlamalıdır.

1.5. Muhasebe Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Muhasebe eğitimi ve uygulamaları, her ülkenin kendine özgü faktörlerinin olmasından dolayı farklılıklar göstermektedir. Muhasebe eğitimi gelişme sürecinde ilk olarak sosyal yönden yapılanmış daha sonra ise, tarihsel, ekonomik, politik ve kültürel bağlamlardan etkilenerek günümüzdeki haline gelmiştir.

1.5.1. Dünya’da Muhasebe Eğitiminin Gelişimi

İnsanlık tarihinde önemli bir geçmişe sahip olan muhasebe, insanların servetleri, borçları ve faaliyet sonuçları hakkında faydalı bilgiler sağlamıştır. Muhasebeye bugün kullanılmakta olan çift taraflı kayıt yönteminin 14 ve 15. yüzyıllarda İtalya’da çıktığı kabul edilmesine rağmen, bu yöntemin İslam dünyasında daha önce gündeme gelmiş olduğu ortaya çıkmıştır.

Benzeri görülmemiş ekonomik büyüme yıllarında; şirketlerin, yatırımcılara; açık, karşılaştırılabilir ve güvenilir mali bilgi sağlaması ile gelişmeye başlayan muhasebe bu dönem, mali raporlamanın modernizasyonu konusunda öncülük etmektedir. 1929’daki dünya ekonomik buhranından sonra birçok yatırımcı ve diğer piyasa katılımcıları, yetersiz ve yanıltıcı muhasebe ve raporlamanın hisse senedi fiyatlarını şişirdiği kanaatindeydi. Bu olay muhasebe mesleğinin belli standartlara göre yapılması gerekliliğini de ortaya çıkarmıştır ve muhasebe standartlarının oluşumu için adım atılmaya başlanmıştır.

Muhasebe mesleğinin muhasebe standartlarını oluşturmak için devam eden baskıları, Amerikan Muhasebeciler Enstitüsü (AICPA) ve New York Menkul Kıymetler Borsası tarafından finansal raporlama gerekliliklerini gözden geçirilmesine neden olmuştur. Birkaç yıl sonra 1933 tarihli Menkul Kıymetler Kanunu ve 1934 tarihli Menkul Kıymetler Değişimi Kanunu, yatırımcının güvenini sağlamak için yasalaştırıldı. Menkul Kıymetler Kanunu, menkul kıymetler ticareti kanununun ikincil piyasa teklifleri için raporlama gerekliliklerini belirlerken, aynı zamanda hisse senedi ve tahvillerin ilk teklifi için muhasebe ve açıklama gerekliliklerini ortaya koymaktadır.

Profesyonel muhasebeciler için eğitim programları da ilk kez İngiltere'de düzenlenmiştir. İngiliz sistemi temel alınarak, lise ve üniversite mezunları, ekip üyeleri olarak görev almaya davet edilmiştir. Okul mezunları beş yıl ve üniversite mezunları sözleşmeli olarak üç yıl görev yapmak zorunda bırakılmıştır. Birkaç muhasebe dersi okuyan bütün üniversite mezunlarına çeşitli konuları kapsayan ara sınav ve final sınavları yapılmış ve sınavı geçerek gerekli tecrübeye sahip olanlar profesyonel muhasebeci statüsüne terfi ettirilmiştir (Pok, 1995: 61).

Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda ve Güney Afrika (Lee, 1995; Lee, 2006) gibi Britanya'nın eski kolonileri olan diğer ülkelerde de sözleşmeli olarak muhasebecileri eğitmeye benzer bir sistem ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda bu ülkelerde mesleki muhasebe birimlerinin kurulmasıyla da ilişkilendirilmiştir (Lee, 1995: 53; Edwards ve Carnegie, 1997: 49; Lee, 2006: 918-919). ABD'de, muhasebe meslek mensuplarının ilk organı 1882'de kurulan Hesaplar Enstitüsü'dür. Enstitünün temel işlevi ise muhasebecileri eğitmek olmuştur (Lee, 1995: 54).

1896 yılında ilk Yeminli Mali Müşavirler Kanunu (YMM) İngiltere'de hazırlanmış ve nitelikli kişilere "Yeminli Mali Müşavir" unvanını vermeye başlamıştır. Yasa ile bu unvanı alanlar dışındakilerin unvanı kullanılması yasaklanmıştır. Kanun aynı zamanda başvuruların incelenmesini sağlamış, ancak herhangi bir eğitim veya deneyim gereksinimi içermeyen bir unvanlandırma yapmıştır (Sathe, 2010: 497). Bu mevzuatın ardından kamu muhasebesinin düzenlenmesi devlet yasama organlarında uygulanmaya başlanmıştır. CPA yeterlilik sınavı 1986 yılında Amerika Birleşik Devletinde yürürlüğe girmiştir ve devlet yardım kuruluşlarının devlet kurumları aracılığıyla muhasebe eğitimi veren kurumları açmasına başlanmıştır.

1.5.2. Türkiye’de Muhasebe Eğitimi Gelişmesi

Türkiye’de muhasebe eğitiminin gelişimi, yakın bir tarihte başlamıştır. 1990 yılına kadar Türkiye’de usta-çırak ilişkisine dayalı bir eğitim sistemi ile muhasebe eğitimi yapılmakta, kendisini geliştirdiğini düşünenler büro açarak meslek haline getirdikleri muhasebeciliği yapılmaktaydı. 1989’da “3568 sayılı Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik kanunu” ve 1992’de “Muhasebe Sistemi Uygulama Genel Tebliği’nin çıkması ile muhasebe kanun ve tebliğler ile düzenlenen ve meslek haline gelebilen bir kavram haline geldi.

Muhasebe eğitiminin başlangıcı için bu tebliğ ve kanunla atılan temel sonrası 1993 yılında “Türkiye Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler ve Yeminli Mali Müşavirler Odaları Birliği” (TÜRMOB) tarafından kurulan Temel Eğitim Staj Merkezi (TESMER) ile muhasebe eğitimi geliştirmeye yönelik çalışmalara başlamıştır. 2005 yılına kadar muhasebe mesleği mensubu üyeleri bu kurslar ve devlet eliyle verilen ticaret meslek liseleri, üniversiteler gibi kurumlarda eğitime devam etmiş, 2005 yılında Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartları ülkemizde de kabul edilmiştir. UMES’in kabulü ile muhasebe eğitimi asıl gelişim süreci içerisine girmiştir (Özbirecikli ve Pastacıgil, 2009: 83).

Bazı araştırmacılar içinse Türkiye’de muhasebe tarihi Osmanlı Tanzimat Dönemi’nde 1839 muhasebe kitaplarının Fransızcadan tercümesi ile başlamış ve 1950’li yıllara kadar eğitim ve uygulamada Alman ekolü hâkim olmuştur. 1960 yılında İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi’nin kurulması ile de asıl muhasebe eğitimi başlamıştır (Uzay, Tanç ve Erciyes, 2009: 1-3).

Ülkemizde muhasebe eğitimi, birçok ülkede olduğu gibi üç ana bölüm şeklinde verilmektedir. Finansal muhasebe, maliyet muhasebesi ve yönetim muhasebesi olarak ayrılan bu üç ana bölüm, muhasebe bilgi sisteminin bileşenleridir (Köroğlu, Kaderli ve Zeytun, 2015: 291). Bu bileşenleri ele alacak olursak (Kothari, 2004);

- Finansal muhasebe; öncelikle şirket dışından insanlara bilgi sağlamaktadır. Bunun yanında sağladığı bilgilerle işletmeye sermayeyi çekmede yardımcı olacak bilgileri sağlarken, borç sözleşmeleri için faydalı bilgiler sağlamaktadır. Ayrıca finansal muhasebe tedarikçilerden gelen kredi, müşteri, çalışan, yönetim performansı gibi değerler hakkında faydalı bilgiler sağlamakta ve bunların değerlendirilmesinde rol oynamaktadır.

- Maliyet muhasebesi, finansal muhasebenin getirdiği sınırlılıklar nedeniyle ortaya çıkmış muhasebe koludur ve öncelikli olarak kar ve zarar hesabı ve bilanço hazırlığına yönelik kayıt tutma ile ilgilenirken, bir yandan da işletmenin finansal pozisyonu ile bilgi sağlamaktadır.
- Yönetim muhasebesi ise, şirket içindeki insanlara bilgi sağlamaktadır. İç yatırım kararlarında rol oynarken, performans değerlendirmesinde oldukça önemlidir. İşletme faaliyetlerinin yürütülmesinde yönetime planlama, örgütleme, yürütme ve kontrol süreçlerinde ihtiyaç duyulan sayısal bilgi ve raporları hazırlayıp sunan bir muhasebe disiplini.

Muhasebe eğitimi ülkemizde Ticaret Meslek Liselerinde, meslek yüksekokullarında, lisans eğitimi kurumlarında ve bazı özel kurum ve kuruluşlar tarafından sağlanmaktadır.

Ticaret eğitimi, toplumumuzda 1883 yılından bu yana verilmektedir. Türkiye’de Ticaret Meslek Liseleri (TML), Muhasebe ve Finansman Alanı altında üç alt bölüme ayrılmakta ve eğitimi bu doğrultuda vermektedir (Anonim, 2015a):

- 1) Bilgisayarlı muhasebe dalı: Muhasebe mesleğinin gerektirdiği işlevleri bilgisayar ortamında yapma kabiliyeti kazandırmaya yönelik olan daldır.
- 2) Dış ticaret ofis hizmetleri: Dış ticaret ofis elemanlığının gerektirdiğini öğretmeye yönelik olan daldır.
- 3) Finans ve borsa hizmetleri: Sermaye piyasası kayıtları gibi finans ve borsa hizmetleri alanında muhasebe mesleğinin gereklerini öğretmeye yönelik olan daldır.

Türkiye’de Ticaret Meslek Liseleri’nden sonra muhasebe eğitiminin verildiği kurumlar meslek yüksekokullarıdır. 2002-2003 eğitim öğretim döneminden bu yana 4702 sayılı kanun ile TML mezunu öğrenciler sınavsız geçiş hakkı ile meslek yüksekokullarına giriş yapabilmektedir; ancak sınavsız geçiş hakkı 2017 yılında kaldırılmıştır (Kuşat, 2014: 71). Muhasebe eğitiminde ikinci basamak olarak değerlendirilen meslek yüksekokulları, 2 yıl süreyle eğitim vermektedir ve muhasebe alanında ara eleman yetiştirmektedir (Dinç, 2008: 91).

Türkiye’de meslek yüksekokullarının sayısı 2017-2018 istatistiklerine göre 993’e ulaşmıştır. Bu meslek yüksekokulları içinde genel muhasebe dersi eğitimi uygulayan meslek yüksekokullarının sayısı yaklaşık olarak 428 civarındadır.

Dolayısıyla meslek yüksekokullarının %43'ünde genel muhasebe dersi yapılmaktadır. Mezunlar, gerekli koşulları sağladıklarında dört yıllık ilgili bölümlere geçiş yapabilmektedirler (YÖK, 2018).

Ülkemizde lisans düzeyinde muhasebe eğitimi veren fakülte sayısı 2017-2018 istatistiklerine göre 1784'e ulaşmıştır. Bu fakülteler içinde genel muhasebe dersi eğitimi uygulayan fakülte sayısı yaklaşık olarak 690 civarındadır (YÖK, 2018). Üniversitelerde yaygın bulunan, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinin çeşitli bölümlerinde verilmektedir. Bunun yanı sıra, Siyasal Bilgiler Fakülteleri, İşletme Fakülteleri ve İktisat Fakülteleri bünyesinde de muhasebe eğitimi veren bölümler bulunmaktadır. Muhasebe eğitimi veren bölümler genel olarak iktisat, kamu yönetimi, işletme, maliye, çalışma ekonomisi, endüstri ilişkileri ve uluslararası finans şeklinde iken, bunlardan işletme, muhasebe ve finans eğitimi bakımından en önemli bölüm olarak değerlendirilmektedir. İktisat ve maliye bölümü önem bakımından işletme bölümünü takip edecek nitelikte muhasebe ve finansman derslerine yer vermektedir (Gençtürk, 2006: 60-65).

1.6. Muhasebe Eğitiminin Gelişimine Etki Eden Faktörler

Günümüzde, teknolojik gelişmeler, artan rekabet, piyasa şartlarının değişmesi ve gelişmesi globalleşme ile pazarda yer alan firmaların çevresi devamlı olarak değişmektedir. Bu değişiklikler ile birlikte, muhasebe, muhasebe mesleği ve eğitimi de değişmeye yönelmekte ve bu değişikliklerden etkilenmesini olumlu yönde kullanmaya çalışmaktadır. Muhasebe eğitimini etkileyen değişimler, muhasebe eğitiminin gelişiminde rol oynayan çeşitli faktörleri de oluşturmaktadır. Bu faktörler (Zaif ve Ayanoğlu, 2007: 115-118);

- Küreselleşme,
- Uluslararası muhasebe standartları,
- Teknolojik gelişmeler,
- Ekonomik gelişmeler,
- Ekonomik krizler,
- Rekabet,
- Piyasa koşulları şeklinde özetlenebilmektedir.

1.6.1. Küreselleşme

Küreselleşme, ekonomik, sosyal, teknolojik, kültürel ve çevresel konularda dünya çapında bütünleşmenin ve dayanışmanın artması anlamına gelmektedir. Küreselleşmeyle sermaye pazarlarının değişime uğraması ve genişlemesi, dış ticarete yapılan yatırımlardaki artış, uluslararası pazarda ülkelerin payının büyümesine neden olmuştur. Küreselleşme tüm endüstri ve eğitim alanlarını etkilemiştir ve şahıslar ve işletmeler yaşadıkları ülkelerin sosyopolitik sınırlarını aşarak, ekonomilerini geliştirmeye odaklanmış, aldıkları eğitimleri de bu doğrultuda geliştirmeye yönelmişlerdir. Muhasebe eğitimi etkileyen unsurlardan birisi olan küreselleşmenin rolü şu şekilde açıklanabilmektedir (Uzay, 2004: 30):

- Küreselleşme ile küresel düşünme ön plana çıkmış ve muhasebe mesleğini icra edenlerin görev kapsamı genişlemiştir. Bunların karşılanması içinse, muhasebe eğitiminin de gelişmesine ihtiyaç duyulmaktadır.
- Uluslararası Muhasebe Standartları ve Denetim standartları getiren küreselleşme, muhasebe eğitiminin gelişimi ile bu standartların öğretimini ve küreselleşen dünyaya ayak uydurmayı gerektirmiştir.
- Küreselleşme ile birlikte bireylerin ve işletmelerin bilgiye olan ihtiyaçları artmış ve muhasebe eğitimi ile işletmenin finansal hayatına yön verecek kararlarla ilgili bilgilerin gelişimini gerektirmiştir.

1.6.2. Uluslararası Muhasebe Standartları

Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu (IFAC), yüksek kaliteli uluslararası standartların geliştirilmesinde, güçlü etik değerleri ve kaliteli uygulamaların teşvik edilmesinde ve muhasebe mesleğinin tüm sektörlerinin dünyadaki gelişmesini desteklenmesinde kamu yararını korumayı taahhüt eden küresel bir organizasyondur. 127'den fazla ülkede (Türkiye dâhil) 167 muhasebe meslek kuruluşundan oluşmaktadır ve 2,5 milyondan fazla bireysel üyeye sahiptir. Misyonu, kamuya hizmet etmektir. Ayrıca yüksek kalitede uluslararası standartların ve rehberliğin geliştirilmesi, benimsenmesi ve uygulanmasına katkıda bulunmak; güçlü profesyonel muhasebe organizasyonları ve muhasebe firmalarının geliştirilmesini sağlamak ve muhasebe meslek mensuplarının yüksek kalitede uygulamalarına katkıda bulunmak ve dünya çapındaki muhasebe meslek mensuplarının değerini yükseltmek de amaçları arasındadır (IFAC, 2012).

1977 yılında IFAC, eğitimin geliştirilmesi ve küresel muhasebe mesleğini güçlendirmek için Uluslararası Muhasebe Eğitim Standartları Kurulu'nu (IAESB) kurmuştur (IFAC, 2008). IAESB, muhasebe eğitiminde dünya çapında kalite ve tutarlılık sağlamak amacıyla 2003'te Muhasebe Meslek Mensupları için Uluslararası Eğitim Standartlarını (IES) yayımlamıştır. Tablo 4' de bu standartlar listelenmiştir. IES'ler, dünya çapındaki muhasebe meslek mensuplarının hazırlanması ve sürekli gelişiminde kriterler olarak kullanılmalıdır.

Tablo 4. Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartları

Kodu	Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartları
IES 1	Profesyonel Muhasebe Eğitim Programına Giriş Koşulları
IES 2	Mesleki Muhasebe Eğitim Programlarının İçeriği
IES 3	Mesleki Beceri ve Genel Eğitim
IES 4	Mesleki Değerler, Etik ve Tutumlar
IES 5	Pratik Deneyim Gereklilikleri
IES 6	Mesleki Yeteneklerin ve Yetkinliklerin Değerlendirilmesi
IES 7	Sürekli Mesleki Gelişim: Hayat Boyu Öğrenme ve Mesleki Yeterliliğin Sürekli Geliştirilmesi Programı
IES 8	Denetim Uzmanları için Yetkinlik Gereksinimleri

Kaynak: <http://www.ifac.org/about-ifac>

Uluslararası muhasebe standartlarının muhasebe eğitimine olan etkisi dolaylı olarak küreselleşmenin bir sonucudur. Çünkü küreselleşme ve uluslararası ticaret gibi işlevlerin artması, ortak bir dil olarak Uluslararası Muhasebe Standartlarının oluşturulmasına neden olmuştur. Uluslararası Muhasebe Standartları, IFAC tarafından sunulmuştur ve ülkemizde IFAC üyesi olduğu için bu standartları uygulamaktadır. Dolayısıyla, uluslararası muhasebe standartları muhasebe eğitiminin gelişmesine neden olmakta ve ülkelerin muhasebe açısından geri kalmamasını sağlamaktadır (Demir, 2012: 111).

1.6.3. Teknolojik Gelişmeler

İşletmelerin fonksiyonlarını ve muhasebe alanı dahil bütün alanlarını etkileyen ve gelişime sevk eden diğer bir faktör ise teknolojik gelişmelerdir. Bu gelişmeler gerek bilişim gerekse imalat teknolojisindeki gelişmeler olsun, muhasebe ve muhasebe

eğitiminin gelişmesinde oldukça önemlidir. Aynı ayrı ele alınacak olursa (Demir, 2012: 111-112);

- Bilişim Teknolojisindeki Gelişmeler: Muhasebe tanımlanırken genellikle, “belgeleme” “kaydetme” ve “raporlama” süreçlerinden bahsedilir. Bu süreçler muhasebenin temel taşlarını teşkil etmektedir. Bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ile işletmeler ve muhasebe elemanları bu muhasebe süreçlerini teknolojiye yararlanarak hazırlamaktadır. Böylece muhasebe eğitiminin teknolojiye faydalanarak ve daha gelişmiş şekilde anlatılması sağlanmış olmaktadır (Uzay, 2004: 35-36; Uyar, 2006: 12).
- İmalat Teknolojisindeki Gelişmeler: Muhasebe eğitimi etkileyen gelişimlerden küreselleşme ile bağlantılı olan bir diğer gelişme ise, imalat yani üretim teknolojilerindeki gelişmelerdir. Bu gelişmeler, işletmelerin üretimlerini geliştirme ihtiyacı duymasına neden olmaktadır. Bu nedenle yeni üretim teknolojileri kullanmakta ve mali raporlar da bunlara göre düzenlenmek zorundadır. Muhasebe eğitiminin gelişimi, yeni üretim teknolojisi ile yapılan işler ve süreçlerin belgelenmesi, kaydedilmesi ve raporlanması maliyeti düşürmekte ve işletmelerin daha etkili çalışmalarına neden olmaktadır (Kabaklı, 2007: 51).

1.6.4. Ekonomik Gelişmeler

Günümüzdeki ekonomik gelişmeler, sadece muhasebe mesleği ve eğitiminde değil, hemen hemen bütün bilim dallarında etkili olmaktadır. Ekonomi sürekli olarak değişmekte ve gelişmektedir. Buna paralel olarak muhasebe mesleğinden beklentiler artmakta ve bunların karşılanması için muhasebe eğitiminin gelişmesi gerekmektedir (Ertürk, 2006).

Ekonomik işlevlerin sürekli olarak artış göstermesine paralel şekilde, bu işlevlerin belgelenmesi, kaydedilmesi ve raporlanmasının önemi de artmaktadır. Çünkü belgeleme, kaydetme ve raporlama süreçlerini içeren muhasebe basamaklarının doğru ve etkin gerçekleştirilmemesi, ekonomik gelişmemeleri takip edememeye ve sonuç olarak işletmenin iflas etmesine neden olabilmektedir. Bu sebeple de muhasebe eğitiminin bu bağlamda gelişmesi, işletmeler için neredeyse hayati önem taşımaktadır (Demir, 2012: 112).

1.6.5. Ekonomik Krizler

Ekonomik krizler, özellikle gelişmekte olan ülkelerde sıklıkla yaşanmaktadır. Ülkemizde ekonomik kriz yaşayan ülkeler kapsamındadır. Hatta ülkemiz ekonomik krizler ile burun buruna yaşamaktadır. Muhasebe mesleği ve eğitimi, ekonomik krizler bakımından oldukça önemli görevlere sahiptir. Bunlardan ilki, muhasebe mesleği mensubu bireylerin krizden önceki işlevlerini etkin yapmalarıdır. Diğeri ise, muhasebe mesleği mensuplarının ekonomik krizlerin atlatılmasındaki etkin rollerinden dolayı krizlerin çok küçük sıyrıklarla atlatılmasını sağlamasıdır. Bunu başarabilmek için de muhasebe mesleği mensupları, ekonomik krizler ile ilgili iyi bilgilendirilmelidir, muhasebe eğitiminin gelişmesi bu açıdan oldukça önemlidir (Uzay, 2004: 39).

1.6.6. Rekabet

Rekabet, küreselleşme ile alakalı olan diğeri bir faktördür. Küreselleşme ile pazar alanı gelişmekte ve işletmeler arasındaki rekabet artmaktadır. Bu rekabette üstünlük sağlamak isteyen işletmeler, muhasebelerine önem vermek durumundadır. Muhasebe süreçlerinin, işlevlerinin etkin ve rekabette üstünlük sağlayabilecek duruma gelmesi de muhasebe eğitiminin gelişimine bağlıdır (Gürdal, 2004: 88).

Rekabetin muhasebe eğitiminin gelişimindeki diğeri bir rolü ülkemizde iş istihdamı ve işsizlik durumu ile alakalıdır. Ülkemizde birçok genç, eğitimini tamamlamakta ancak iş bulamamaktadır. Muhasebe alanı sadece eğitimle alakalı olmamakta ve babadan oğula öğretim sistemi ile mesleği öğrenerek icra edenler de bulunmaktadır. Bu bağlamda muhasebe eğitiminin gelişimi oldukça önemlidir. Eğitimin gelişmesi ile gelişen pazar ve piyasa koşullarına uyum sağlayacak daha yetenekli muhasebe mesleği mensupları yetiştirilecek ve gençlerin işe giriş oranları da artacaktır.

1.6.7. Piyasa Koşulları

Sürekli olarak değişen piyasa koşulları da gelişen muhasebe eğitimi gerektirmektedir. Çünkü piyasada sürekli değişen koşullar, kur ve faiz oranlarının değişmesine, kredi alım ve kullanım şekilleri ve limitlerinin değişmesine neden olmaktadır. Ayakta kalabilmek için çok az öz sermayeye sahip olan KOBİ ve aile şirketleri için bu durum özellikle önemlidir. Çünkü bu işletmeler, işlerine genellikle krediler ile devam etmekte ve işlerini kredilerle genişletmektedir. Muhasebe alanında

etkin bilgiye sahip muhasebeciler piyasanın belki de kalbini oluşturmaktadır. Muhasebe eğitiminin piyasa koşullarını öğretmek için gelişmesi ise kaçınılmazdır (Yükçü, 2002).

1.6.8. Nitelikli İşgücü Gereksinimi

Nitelikli işgücü gereksinimi, muhasebe eğitimini dolaylı olarak etkileyen faktörlerdendir. Ekonominin ve piyasa koşullarının sürekli olarak değişimi nitelikli işgücü gereksinimine ihtiyaç duyulmasına neden olmaktadır. Bu durumda muhasebe mesleğini nitelikli icra eden bireylerin ve muhasebe eğitiminin gelişmesine gereklilik duyulmaktadır. Muhasebe eğitimi bu bağlamda geliştirilerek şu özelliklere sahip bireyler yetiştirmelidir (Özer, 2003: 28; Blood, 2002):

- İletişim kurma kabiliyeti yüksek
- Bilişim ve üretim teknolojilerini kullanma yeteneğine sahip
- Stratejik düşünme yeteneği yüksek
- Öğrenme sürecine sürekli olarak katılma isteği yüksek
- Daha önceki deneyim ve hatalarını yorumlayarak yeniden yapmama çabası yüksek

1.6.9. Finansal Raporlama Sisteminde Değişiklik İhtiyacı

Muhasebe mesleği, günümüzde yalnızca belgeleme, kaydetme ve raporlama süreçlerinin etkin şekilde yapılması için önem arz etmemektedir. Aynı zamanda, işletmelerin ayakta kalmalarını ve geleceklerini planlamaları sağlayan bir sistem olarak da işlev görmekte ve bu yönden gün geçtikçe daha da önemli hale gelmektedir (Bozfakıoğlu, 2002: 151).

Muhasebe mesleği mensupları, işletmelerin muhasebe departmanları kapsamında artık sadece belgeleme, kaydetme ve raporlama yapmamaktadır. Bunun yanında, üretim, insan kaynakları, kurul kararları, bütçenin planlanması, denetim, finans süreçleri gibi birçok süreci de yürütmektedir. Bu süreçlerin yürütülmesi için ekonomik kaynakların verimli dağılımı ve sermaye piyasalarının etkin işlev gösterebilmeleri zorunludur. Bunun sağlanması da yine etkin bir muhasebe eğitiminden geçmektedir (Erdoğan, 2000:116).

Muhasebe eğitiminin bu bağlamda gelişmesi özellikle finansal raporlama sistemindeki değişiklik gereksiniminden kaynaklanmaktadır. Günümüzdeki koşullar

var olan raporlama sistemlerinin etkinliğini geçersiz kılmakta ve bu sistemler yetersiz kalmaktadır. Yeni sistemlerin oluşturulması ve uygulanması için muhasebe eğitiminin gelişmesi gerekmektedir (Young, 2002: 318).



İKİNCİ BÖLÜM

BİREYLERİN EĞİTİM SÜREÇLERİNDE ANLAMA ZORLUKLARI VE NEDENLERİ

2.1. Eğitim ve Eğitim Süreci

Eğitim, insanların davranış ve tutumlarında, kendi hayatları doğrultusunda isteyerek, istedikleri yönde değişiklik yapma süreçleri şekilde tanımlanabilmekte ve genel olarak 6 önemli öge içermektedir. Eğitim sürecinin içerdiği bu ögeler şu şekilde özetlenebilmektedir (Koyunkaya, 2016: 6-7).

- 1) Davranış: Bireylerin gözlenemeyen veya gözlenebilen açık ya da örtük tüm etkinliklerine davranış adı verilmektedir ve eğitim sürecinin olmazsa olmazlarından birisidir.
- 2) Kasıtlılık: Olmazsa olmaz olarak nitelendirilen davranışların değişikliğinde belli bir amaç-hedefe doğru yönelmesini ifade etmektedir.
- 3) İstendiklik: Belirlenen hedefe varma da istekli olmayı ifade etmektedir ve bireyler istendiklik unsuru ile hedefe doğru adım atmış olmaktadır.
- 4) Yaşanılmış Yaşantı: Kişilerarası ilişkiler sonucunda bireyde oluşan etkinliklerin tamamını ifade etmektedir.
- 5) Kazanılmış Yaşantı: Bireylerde yaşadıklarının bıraktığı izle oluşan etkinlikleri ifade etmektedir.
- 6) Süreç: Olay veya olguların belirli bir sonuca varılacak şekilde belli taslak çerçevesinde düzenlenmesini ifade etmektedir.

Bu ögelerin her biri eğitim sürecinde oldukça önemlidir. Eğitim süreci davranışın değiştirilmesi ve bireyin belirli bir amaç doğrultusunda eğitim alması için oldukça önemlidir. İstendiklik ise amaca doğru yola çıkmada, doğru yolda olma bakımından önem içermektedir. Yaşantılar hem kazanılmış hem de yaşanılmış olmak üzere deneyimleri oluşturmaktadır ve deneyim öğrenen bireyin eğitime bizzat katılması anlamına gelmektedir. Öğrenim bireyin aktif olduğu dinamik süreç olarak oldukça önemlidir ve çok boyutlu, kapsamlı ve hayat boyu devam etmektedir (Koyunkaya, 2016: 8-10).

2.2. Eğitim Sürecinde Öğrenmeyi ve Anlamayı Etkileyen Faktörler

Eğitim sürecinde öğrenme ve anlama oldukça önemlidir ve bu iki süreç hem öğrenenin kendisinden hem de dış kaynaklardan gelen olumlu ve olumsuz birçok faktörden etkilenmektedir. Genel olarak bu faktörler öğrenenden kaynaklı (iç) ve dış faktörler olarak adlandırılmaktadır ve bunlar aşağıda başlıklar halinde ele alınmaktadır.

2.2.1. İç Faktörler

Öğrenme ve anlamayı etkileyen iç faktörler daha önce de belirtildiği gibi öğrenenin kendisinden kaynaklı ve öğrenme ve anlamasına olumlu ya da olumsuz etki eden faktörlerdir. Genel olarak bunlar olgunlaşma, güdüler, duyu organları, zekâ, yaş, dikkat, genel uyarılmışlık hali ve kaygı ve son olarak türe özgü hazır olma şeklinde sıralanabilmektedir.

2.2.1.1.Olgunlaşma

Olgunlaşma öğrenme ve anlamada oldukça önemlidir ve bireylerin olgunlaşma seviyeleri öğrenme ve anlamalarını etkilemektedir. Olgunlaşmanın tanımı, bireylerin kendilerinden beklenen herhangi bir durum ya da işi yapabilecek düzeye gelmeleri şeklinde yapılabilmektedir (Akbaba, 2012: 7).

Olgunlaşma düzeyine ulaşmak, konuşma, yürüme, ezberleme, okuma ve yazma gibi basitten karmaşığa herhangi bir işlevin yerine getirilmesi için önkoşuldur. Bir işlevi yerine getirmek içinse öğrenmek ve anlamak gerekmektedir. Özetle; öğrenme, anlama ve olgunlaşma birbiriyle iç içe kavramlardır. Birçok araştırma, bireylerin olgunlaşma evresine geçmeden önce kendisine yaptırılmak istenen işi öğretilmek istenen durumu yerine getiremeyip, kavrayamadığını ve bunun da olumsuz etkiler bıraktığını göstermektedir. Örneğin; iki yaşlarında paten kullanamayan kardeşler, altı yaşına geldiklerinde öğrenip etkin şekilde kullanabilmişlerdir (McGraw, 1939 Akt: Jersild, 1983: 13).

Yalnızca olgunlaşma düzeyine ulaşmamak değil, olgunlaşma düzeyini kaçırmak da öğrenme ve anlamayı negatif etkilemektedir. Araştırmalar da genel olarak bireylerin gelişim görevlerine sahip olduğu ve görevlerin doğru zamanda yapılmamasının bireylerde öğrenme ve anlamayı kalıcı etkileyerek anlamayı zorlaştırdığını öne sürmektedir. Hawighurst (1972); bu gelişim görevlerini yaşamın belli bazı dönemlerinde yapılması gereken, yapıldığında başarıya ulaştıran,

yapılmadığında ise başlangıçta mutsuzluğa daha sonra ise görevlerde zorluğa neden olan özel problem dizisi olduğunu belirtmektedir (Havighurst, 1972: 2).

2.2.1.2.Güdüler

İnsanlar nasıl hayati istekleri ile ilgili gereksinim duymadığı zaman, bu gereksinimleri gerçekleştiriyorsa (susamayan birinin su içmemesi gibi), bilgisiz olduğu yargısına varmadığı sürece de öğrenmek istememektedir. Yani; bireylerin gereksinimleri güdülerinden gelmektedir ve bireyler dürtüleri ile güdülerini harekete geçirmekte ve gereksinimlerini karşılamak için hedefe yönelmektedir (Akbaba, 2012:8).

2.2.1.3.Duyu Organları

Bireylerde bulunan beş duyu organı; görme, işitme, tat alma, koku alma ve dokunmadır ve bu duyu organlarının her biri öğrenme ile doğrudan ilişkilidir. Bunların yanı sıra; kas, kiriş ve eklemlerde bulunan kinestetik duyu ve dengenin istikrarında önemli olan vestibüler (denge) duyu da bulunmaktadır ve yine öğrenmeyi etkilemektedir (Üstün, 2005: 14).

Duyu organları uyarıcıyı alarak sinir sistemindeki ilgili merkezlere iletmekte ve orada kavramlaştırılması ile birlikte öğrenme ve anlama mümkün olmaktadır. Duyu organlarının herhangi birisindeki rahatsızlık veya yetersizlik bu uyarıcıların yetersiz algılamasına ve dolayısıyla anlayıp öğrenilmesine engel olabilmektedir (Akbaba, 2012: 9).

Duyu organları açısından rahatsızlığı ya da eksikliği olan öğrencilerin tespit edilmesi ve rahatsızlıklarına destek olunacak konuma yerleştirilmeleri (az duyanların ve uzağı göremeyenlerin ön tarafa yerleştirilmesi gibi) oldukça önemlidir ve öğrencilerin öğrenme ve anlamalarına katkıda bulunmaktadır. Bu düzenlemeler öğretmenler tarafından kolaylık yapılabilir özelliindedir ancak öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanımalarını gerektirmektedir. Bazı öğrenciler sınıf müdahaleleri ile desteklenemez durumda olabilmektedir. Bu durumda da öğrencinin hastaneye yönlendirilmeleri ve gerekli tedavilerde eğiticinin kendi üstüne düşen rolü yapmaları gerekmektedir (Başaran, 1991: 15).

2.2.1.4.Zekâ

İnsanlar yaşamlarında gerçekleşen olay ve durumlara verdikleri tepkilerde ve başarı ya da başarısızlıklarında problemleri çözmek için zekâlarını kullanmaktadır. Zekâ yalnızca bilişsel olarak değil, duygularımıza etki ettiği için duygusal olarak da işlevsellik göstermektedir (Üzel ve Hangül, 2012: 1).

Zekâ bireyler arasında farklılık gösterebilen bir kavramdır ve bireylerin öğrenme ve anlamaları üzerinde gerek öğrenme stilleri gerek süre ya da içerikleri bakımından farklılık göstermelerine neden olmaktadır. Eğitimciler, öğrenciler arasındaki bu zekâ farkını göz önünde bulundurmalıdır. Bazı bireyler bir defa anlatılan konuyu anlayabilmelerine rağmen bazıları anlayamamaktadır ve eğitimci gerektiğinde konuyu yeniden anlatmalıdır. Ayrıca zekâ bakımından bireylerin bazı yetenekleri, diğerlerine göre daha ileri seviyede olabilmektedir. Burada eğitimcinin, öğrenciyi başarılı olduğu alana yönlendirmesi de oldukça önemlidir (Akbaba, 2012: 10).

2.2.1.5.Yaş

Yapılan araştırmalar, bazı konuların anlaşılması ve öğrenilmesi için belirli yaş aralığı ya da yaşın bulunduğunu ve bireyin o yaş dönemi geçtikten sonra anlamak ve öğrenmekte zorluk çektiğini göstermektedir. Bu nedenle öğrenmede yaş dönemleri oldukça hassastır ve kritik bir konum içermektedir (Özakpınar, 1987: 30).

Gelişimin de belirli yaş dönemlerinde yavaşladığı ya da hızlandığı görülmektedir. Bu nedenle öğrenmenin de bazı yaşlarda daha hızlı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Öğrencilerde bu öğrenme hızının yüksek olduğu dönemler, eğitimciler için özel bir önem taşımaktadır. Örneğin; sözel öğrenme kabiliyeti yeni doğmuş bireylerde sıfırken, 17-20 yaşa kadar hızla gelişmekte ve 50 yaşa kadar sabit kalan bu kabiliyet, ellili yaştan sonra gerileme göstermektedir. Yani, genellikle ilk yaşlarda öğrenme hızlı iken, orta yaşlarda durmakta ve ileri yaşlarda gerilemektedir. Bu nedenle bireylerin özellikle ilk yaşlarında öğrenme ve anlamaya itilmesi ve bu yaşta doğruyu öğrenmelerini sağlama oldukça önemlidir. Bu dönemde yanlış öğretilen bilgilerin ileri de düzeltilmesi de oldukça zor olmaktadır (Morgan, 1991: 113).

2.2.1.6.Dikkat

Psikofizik enerjinin tek bir noktada yoğunlaştırılmasına dikkat adı verilmektedir. Dikkat bireylerin hem güdü yani psikolojik yanları hem de ilgi yani

fiziki yanı ile oldukça yakından ilişkilidir. Bu nedenle öğrenme ve anlamada dikkat ele alınırken bireylerin hem fiziksel hem de psikolojik özellikleri göz önünde bulundurulmalı ve dikkatlerinin canlı tutulması için bu iki faktör değerlendirilmelidir (Sargın vd. 2016: 137).

Dikkati etkileyen birçok faktör bulunmaktadır ve bu faktörlerin öğretmenler tarafından olumlu kullanımı öğrencilerin anlama ve öğrenmesine olumlu etki edecektir. Bu faktörler şu şekildedir (Akbaba, 2012: 11):

- Yaş
- Bireysel önem
- Duygu
- Olağandışılık
- Yoğunluk
- Tutarsızlık
- Büyüklük

2.2.1.7.Genel Uyarılmışlık Hali ve Kaygı

Genel uyarılmışlık hali ve kaygı öğrencilerin dikkatlerini dağıtmakta ve konuya odaklanmalarına engel olmaktadır. Normal düzeyde kaygı duyan öğrenci ise, genel uyarılmışlık haline girmekte ve öğreneceği konuya karşı tepkilerde bulunabilmektedir. Bireyler kaygı duymadan da genel uyarılmış hale geçebilmektedir ve bu uyarılma hali öğrenciyi uyanık ve algıları açık tutarak öğrenme ve anlamasına olumlu etki edebilmektedir (Morgan, 1991: 114).

Genel uyarılmışlık hali yalnızca kaygıdan etkilenmemekte bunun yanında öğrencinin yeteneği ve bulunduğu çevreden de etkilenebilmektedir. Bu nedenle genel uyarılmışlık hali hem iç hem de dış faktör olarak değerlendirilebilmektedir (Akbaba, 2012: 12).

2.2.1.8.Türe Özgü Hazır Olma

“Hazır olma”, bireylerin öğrenmeye ve anlamaya ne kadar hazır olduğunu belirtmek için kullanılmaktadır (May ve Cample: 1981: 113). Burada önemli olan bireyin kendini hazır hissetmesi değil, öğrenmek için hangi zamanın daha uygun olduğudur (Weininger, 1972: 141). Türe özgü hazır olma, genel olarak kullanılan bir terimdir. Bir kuşun yuva yapma yetisi ve kabiliyeti belirli bir yaş ve döneme denk

gelmektedir ve bu durum kuşun genetik ve ailesel özellikleri ile şekillenerek hazır olmasını ifade etmektedir. İnsanlarda ise hazır olma, bir şeyi anlamak ya da öğrenmek için gerekli donanım, yetenek, dikkat ve uyarılmışlığa sahiplik olarak yorumlanabilmektedir.

Yani; insanlar da dâhil, tüm canlı organizmalar, doğuştan kendilerine yetecek kadar yetenek ile doğmakta ve bunun dışına çıkamamaktadır. Bir insan eğitilerek meslek sahibi yapılabilir ancak uçması öğretilemez ve bu durum anlama ve öğrenmede zorluk ya da engel olarak yorumlanabilir (Gündoğdu, 2013: 176).

2.2.2. Öğrenmeyi Etkileyen Dış Faktörler

Yukarıda başlıklar şeklinde verilen iç faktörlerin yanı sıra bireylerin öğrenme ve anlamasını etkileyen dış faktörlerde bulunmaktadır. Bunlar aşağıda başlıklar halinde ele alınmaktadır.

2.2.2.1. Haftanın Günleri ve Saatleri

Genel uyarılmış halinin öğrencilerin öğrenme ve anlamasını etkileyen hem iç hem de dış faktör olduğunu belirtmiştik. Haftanın günleri ve saatleri de genel uyarılmışlık hali ile doğrudan ilişkili olduğu için, o faktörün bir uzantısı olarak ele alınabilmektedir. Genellikle hafta başında bireylerin daha iyi konsantre olduğu ve hafta sonuna gidildikçe uyarılmış hali ve konsantrasyonun düştüğü bilinmektedir (Akbaba, 2012: 13).

Ayrıca günün genellikle ilk saatlerinde uyanıklık halinin daha yüksek olduğu ve saat ilerledikçe bu halin azaldığı da bilinmekte ve bu nedenle günün ilerleyen saatlerin öğrenme ve anlama için verimsiz olduğu bilinmektedir. Yapılan çalışmalar da genellikle okul saatleri boyunca bu durumun gözlemlendiğini ortaya koymaktadır (Akdeniz, 1987: 87).

2.2.2.2. Hazır Bulunuşluk

Anlama ve öğrenmeyi etkileyen diğer dış faktör ise hazır bulunuşluktur. Öğrencinin olgunlaşması anlatılan konuyu anlaması için oldukça önemlidir ancak öğrenci daha önceden bu konuyla ilgili ön eğitim almamış ve eğitimi alacağı seviyeye hazır değilse, olgunlaşma faktörü hiçbir işe yaramayacaktır. Bu nedenle öğrencinin öğreneceği konuya hazır bulunması ve anlatılacak seviyeye daha önce aldığı dersler ile gelmiş olması oldukça önemlidir (Harman ve Çelikler, 2012: 147-148).

Eğitim genel olarak davranışların değiştirilmesi sũreci olarak ele alınmaktadır. O nedenle bu sũreçte nereden başlanacağı oldukça önemlidir (Fidan, 1986: 94). Nereden başlanacağını ise hazır bulunuşluk belirlemektedir ve bu seviye şu şekilde tespit edilebilmektedir (Yũksel vd. 2004):

- Konuya başlanırken öğrencinin o konuya dair daha önceki bilgilerinin tespit edilmesi
- Öğrencinin kişisel özelliklerinin tespit edilmesi
- Bilgilerin yeniden öğretilmesi gerekli mi yoksa ilerlenecek mi diye tespit edilmesi

Bu seviyelerin tespitleri için genellikle sınavlar uygulanmakta ve sınavlar ile öğrencilerin eğitimine başlanmadan önce eksiklikleri belirlenerek tamamlanmaktadır (Yenilmez ve Kalkmacı, 2008: 531). Bir ğrencinin hazır bulunuşluk seviyesi ne kadar yũksek ise, konuyu o kadar hızlı kavrar ve yorumlayabilir. Buna bağlı olarak ödevlerini de hızlı yapar ve sonraki konuya hazır hale gelir (Yenilmez ve Kalkmacı, 2008: 531).

2.2.2.3.Yoksunluk

Bireylerin ğrenme ve anlamasını etkileyen bir diğer faktör ise, olgunluğa ulaşmış ve hazır bulunuşluk dũzeyinde olmasına rağmen yeterli eğitiminin ve uygun uyarıcının verilmemiş olması yani yoksunluktur (Gardiner, 1993: 129). Yoksunluk yalnızca uygun uyarıcı ya da hazır bulunuşlukla alakalı bir kavram değildir. Yoksunluk ayrıca, çocuklukta yetersiz eğitim alma ya da ilgi görmeme ile de alakalı olarak ortaya çıkmaktadır ve bu durum yetişkinlikte ortaya önemli sonuçlar çıkartmaktadır. Çocuklardaki yoksunluktan kaynaklı yetenek eksikliği, ilerleyen yıllarda eğitimlerine yansımakta ve istihdam açısından daha az niteliğe sahip olmaları ile sonuçlanmaktadır (DSCF, 2009: 6).

2.2.2.4.Hava Durumu

Bireylerin anlama ve öğrenme konusunda sıkıntı çekmemeleri, dikkatlerinin dağılmaması ve öğrenme ortamlarının elverişli olması için hava durumu oldukça önemlidir. Yapılan alışmalar, en iyi hava şartlarının 20 C, %50 nisbi nem ve kişi başına dakikada 1,25 m³ temiz hava şeklinde olduğunu belirtmektedir (Akdeniz, 1987: 87).

2.2.2.5.Uyuşturucu Bağımlılığı

Bağımlılık, uyuşturucu arayışı ve kullanımı ile karakterize, zararlı sonuçlar doğurmasına rağmen, zorlayıcı ya da kontrolü zor olan kronik bir hastalıktır. Uyuşturucu kullanmaya yönelik ilk karar çoğu insan için gönüllü olmakla birlikte, tekrarlanan uyuşturucu kullanımı, bağımlı kişinin kendine hâkim olmasına meydan okuyan ve uyuşturucu kullanma isteğine karşı koyma kabiliyetine müdahale eden beyin değişikliklerine neden olabilir. Bu beyin değişiklikleri kalıcı olabilir, bu da uyuşturucu bağımlılığının "nükseden" bir hastalık olarak kabul edilmesine neden olur (NIH, 2016).

Uyuşturucu bağımlılığı, fiziksel ve zihinsel sağlık, ilişkiler, istihdam ve kanunlarla ilgili sorunlar da dâhil olmak üzere ciddi, uzun vadeli sonuçlara neden olabilmektedir (Mayoclinic, 2017). Uzun süreli kullanım aynı zamanda beynin kimyasal sistemlerinde ve devrelerde de değişikliklere neden olmakta ve davranış, bellek, stres, karar verme, yargı ve öğrenmeyi içeren işlevleri etkilemektedir (NIH, 2016).

2.2.2.6.Işık ve Gürültü

Günlük yaşamda, bilişsel görevler genellikle görev-ilsiz çevresel gürültü varlığında yapılmaktadır. Buna göre, 20. yüzyılın ortalarından beri performans üzerindeki gürültü etkileri üzerine sayısız çalışma yapılmıştır (Hellbrück ve Liebl, 2007; Szalma ve Hancock, 2011). Bu, seslerin ve görevlerin özelliklerine bağlı olarak, düşük ila orta yoğunluktaki gürültünün performans ve öğrenmede önemli ölçüde olumsuz etkileri olduğu bilinmektedir. Kronik etkilerle ilgili olarak, çalışmalarda, çevresel gürültüye maruz kalmanın çocukların bilişsel gelişimini etkileyebileceği ve bu etkilerin ileri de de görülebileceğini göstermektedir. Bildirilen etkilerin büyüklüğü genellikle küçük olmasına rağmen, uzun vadede gürültüye maruz kalan çocuklarda risk faktörlerinin ciddiye alınması gereklidir (Evans, 2004).

Gürültü gibi işık da öğrenmeyi etkileyebilmektedir. Işığın az ya da çok oluşu öğretimde oldukça etkilidir. Öğrenme için ideal işığın elektrikle yapılan aydınlatmada m² başına 25 lümen (100 mum etkisindeki lüks lambasının iki metre uzağa kadar yaptığı işık alanı) olması gerektiği belirtilmektedir (Binbaşıoğlu, 1976: 76). Ayrıca işığın sağdan ya da soldan gelmesi de yazının yazım yönüne göre değişiklik

göstermekte ve yazının yazılmaya başlandığı taraftan gelmesinin gözün yoruculuğunu düşürerek, yazmadaki akıcılığı artırdığı da bilinmektedir (Akbaba, 2012: 14).

Çoğu insan, zamanlarını iş yerinde veya öğrenim yerlerinde geçirir. Bu nedenle, okullarda ve üniversitelerde iyi çevre tasarımı, gürültüsüz ortam ve doğru ışıklandırma, öğrencilerin ve hatta öğretmenlerin bile daha iyi bir performans göstermelerini sağlayan bir uyarıcıdır. Öğrenme yerlerinde iyi aydınlatma ve gürültüsüz ortam, öğrencilerin performansı arttırmakta ve genel performansı geliştirmektedir. Kanıtlar, genel olarak, uygun aydınlatma kalitesi ve sessizliğin verimliliği ve performansı artırabildiğini, göz yorgunluğunu ve yorulmayı azaltabileceğini ve bir öğrencinin başarı şansını artırabileceğini göstermektedir (Samani ve Samani, 2012: 130).

2.2.2.7.Psikolojik Ortam

Öğretmenin ve öğrencilerin katıldığı eğitim sürecinde, psikolojik ortam, öğrenme sürecini çeşitli şekillerde hazırlamak, teşvik etmek, kolaylaştırmak veya engellemek için önemli faktörlerden birisidir. Yetişkin eğitimindeki bir öğretmen / eğitmen, bunları bilmeli, öneminin farkında olmalı ve sınıfı koordine ederek belirlenen hedeflere doğru başarılı olabilecek dersleri tasarlayabilmesi için öğrencileri ayırt edebilmelidir. Her bireysel öğrencinin öğrenmeye açılmak için farklı bir yaklaşıma ihtiyacı olduğu doğru olsa da bütün bir gruba uygulayabilecekleri ve öğrenmelerini doğru yönde ve başarıda etkileyebilecek öğretim yaklaşımları da bulunmaktadır. Belirli bir sınıfın tasarımını, hazırlanmasını ve koordine edilmesini içeren öğretim süreci, öğretimin sonucunda doğru tahminler üreten ve mümkün olan en geniş psikolojik yelpazeyi öğrenmeye katılan tüm öğrencilerin yararına olacak düzeydedir (Papaioannou, 2010).

Psikolojinin doğrudan sınıf tasarımına ve öğrenme ortamlarıyla ilişkili olduğu alanlar, çevresel, eğitimsel, insan faktörleri (mühendislik) ve sosyal psikolojidir. Işık, sıcaklık ve gürültü gibi çevresel değişkenlerin öğrenme üzerindeki etkileri üzerine yapılan daha önceki araştırmalar, geleneksel sınıf tasarımı ile ele alınan bazı tahmin edilebilir sonuçlar vermiştir. Öğrenme yetersiz ışıktan, aşırı sıcaklıklardan ve yüksek gürültülerden olumsuz etkilenmekte ancak bu öğelerin hepsi uygun düzeyde olsa dahi öğrenciler başarılı olmayabilmektedir. Bunun nedeni olarak ise psikolojik ortam öne

sürülmektedir (Greatz, 2017). Psikolojik ortamın en önemli öğeleri şu şekilde sıralanabilmektedir (Papaioannou, 2010):

- Karşılıklı güven (eğitimci- öğrenci)
- Etkili destek
- Grup dinamikleri ve takım çalışmalarının varlığı
- Öğrenim için motive ediciler
- Özsaygı
- Kısa vadeli hedeflerin güçlendirilmesi
- Öğrenme ortamı
- Rehberler
- Duygusallık faktörü
- Öğrenme sürecinde öğrencilerin tercihleri
- Öğrencilerin çeşitliliği
- Standartlar ve değerlendirme

Yukarıdaki faktörlerin hepsi öğretme ve öğrenme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Öğretmenin öğrenciler ile ilişkileri ve yarattığı psikolojik ortam öğrenmede anahtar rol oynamaktadır.

2.2.2.8.Öğrenilecek Konu ve Öğrenme Yöntemi

Dersler bütün öğrenciler için her durumda en iyi öğretim yöntemidir. Özellikle kavramsal bilginin iletilmesinde ve öğretici ile izleyici arasında önemli bir bilgi boşluğu bulunduğu durumlarda en iyi yöntemdir. Derslerin etkililiğinin ikinci sebebi, insan psikolojisini yapay olarak manipüle eden resmi olarak yapılandırılmış sosyal olaylar olmasıdır. Resmi bir ders, sınıf ile öğretim görevlisi arasında karşılıklı yarar sağlayan bir "gizli anlaşma" dır. Dersler, gerçekte varolan bir kişi tarafından verilir ve bu, konferansların katılmasını kolaylaştıran, burada ve şimdi toplumsal bir durum yaratır. Bir dersin resmi yapısı yapay olarak dikkati yoğunlaştırmaktadır ve öğretim elemanının iletişimlerini daha unutulmaz kılma yetkisi vermektedir. Ayrıca, tekrarlanan etkileşimlerin öğretim üyesinin ve sınıf arasında güvenin gelişmesine izin vermesi için, derslerin bir defalık etkileşimler yerine bir ders olarak verilmesi daha etkilidir (Charlton, 2006: 1261).

Dersin etkili yapılabilmesi için ise öğrenilecek konunun anlamlı olması gereklidir ve öğretilme yöntemi oldukça önemlidir. Öğrenen, öğrendiği konuya anlam

verebilmeli ve kolayca algılayabilmelidir. Öğrenme yöntemi konunun daha da iyi anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Akbaba, 2012: 15).

Örneğin fizik eğitiminde; öğretmenlerin öğrencilerin sorunlu fikirlerini belirlemesi ve öğrencilerin düşüncelerini sürekli izlemesi gerekir. Öğretmenler, öğrencilerin fikirlerini üretmesine, test etmesine ve değiştirmesine yardımcı olmaya odaklanmalıdır. Öğretim, kavramsal bir çerçevede örgütlenmiş gözlemler, çıkarsamalar ve ilişkilerin derin bir anlayışını teşvik etmelidir. Örnek öğretim, çoklu ve hatta yeni bağlamlara uygun olarak uygulanabilen fikirlerin ve süreçlerin işlevsel bir şekilde anlaşılmasına yol açmalıdır (Minstrell ve Kraus, 2001: 215).

2.2.2.9.Uyarım ve Algı

Algı öğrenmenin ilk basamağı olarak görülmektedir. Algılama gerçekleşmedikçe, öğrenme mümkün olmamaktadır. Bu sebeple algı öğrenmeye etki eden en önemli faktörlerden birisidir. Algı, genel olarak “verileni örgütleyip yorumlayıp çevremizdeki nesne ve olaylara anlam verme sürecine verilen ad” şeklinde tanımlanmaktadır (Cüceloğlu, 1982: 98). Yani algının var olabilmesi için duyuvara gereksinim vardır. Duyular ise, “yaşantının ham maddeleridir ancak yaşantı sadece bir dizi duyumdan ibaret değildir” şeklinde ifade edilmektedir (Morgan, 1991: 265). Duyuların anlamlı hale gelmesi yaşantı olmaktadır ve buna da algılama denmektedir. Islak ve soğuk birer duyum iken, bunların yağmurdan kaynaklandığını düşünmek algıdır.

Öğrenme genel olarak çevresel bir üründür ve duyu organları öğrenmede önemli bir role sahiptir. Bu nedenle duyu organları ile alınan ve uyarıcılarla ortaya çıkan duyum ve algı da öğrenmeye yansıyabilmektedir. Eğitimciler uyarıcıları doğru seçerek algı ve uyarımı doğru iletmekte ve böylece öğrenme süreci daha olumlu hale gelmektedir (Akbaba, 2012: 16).

Algılama ve uyarım, çevresel uyarılardan bilgi alıp beynin ve vücudun davranışları değiştirmeye yarayan verileri içine alan bir süreçle birlikte çalışmaktadır. Duyum ve algılama, birinin bilgiyi yorumlaması yoluyla da öğrenme biçimini etkilemektedir (Whitaker, 2012).

2.3. Eğitim Süreçlerinde Anlama Zorluğuna Neden Olan Faktörler

Eğitim süreçlerinde anlama zorluğuna neden olan faktörler genel olarak sınıfın iyi disipline edilmemesi, alan bilgisinde yetersizlik, ders öncesi hazırlığın yapılmaması, sınıfta ilk karşılaşma, göz iletişimi kurmama, öğrencinin amaçlardan haberdar olmaması, yöntem ve görsel işitsel araçlar ile öğretimi zenginleştirmeme, dersin etkili sonlandırılmaması, öğrenme zamanı, işbirlikçi öğrenme, motivasyon ve bireysel farklılıklar şeklinde ele alınabilmektedir. Bunlar alt başlıklar halinde aşağıda incelemektedir.

2.3.1. Sınıfın İyi Disipline Edilmemesi

Disiplin kavramı genel olarak günlük hayatta intizam, düzen anlamlarında kullanılmaktadır. En genel anlamı ile disiplin, bir insan topluluğunun düzen içerisinde hayatını devam ettirmesi için koyulan hüküm ve kuralların yerine getirilmesi için alınan önlemler olarak tanımlanmaktadır (Aytuna, 1963: 274).

Eğitim süreci içerisinde disiplin ise, öğrencilerin öğretmenler tarafından örgütlenen yaşam düzenini ifade etmektedir (Onur, 1979: 9). Eğitim sürecinde disiplin genellikle, öğretmenlerin yanlış anladığı bir kavramdır. Genelde öğretmenler disiplin kavramını, sert kurallar, itaat ettirme, cezalandırma ve otorite olarak algulamakta ve çocuklara ceza uygulamalarında bulunmaktadır. Oysa disiplin, öğrencilere istenen davranışların öğretilmesini ifade etmektedir (Başaran, 1989: 158).

Sınıf genel olarak öğrenci ve öğretmenin davranışlarının etkileşim içinde bulunduğu ortamdır ve bu ortamda öğrenci ve öğretmenlerin belli eğitim hedeflerine varabilmesi için birbirleri ile sahip oldukları yaşantı ve bilgileri uygun bir düzen içerisinde paylaşması gerekmektedir. Sınıf ortamı, içerisinde bulunan öğrencilerin kültürel birikimleri, birbirleri ile olan ilişkileri, öğretmenleriyle olan ilişkileri, derse ve okula yönelik tavırları, ders dinleme ve çalışma durumları ile sınıfın kendisinin fiziksel şartlarından oluşmaktadır. (Erden, 1998: 167). Eğitim, anlama, öğrenme ve öğretim süreçleri sınıflarda yapılmaktadır ve bu nedenle sınıfta disiplini kurmak ve bunu sürdürmek eğitimde anlama süreci için oldukça önemli bir yer tutmaktadır (Başaran, 1998: 201; Özyürek, 1997: 9).

Sınıfta genel olarak düzenin kurulması, disiplinin sağlanması ve sürdürülmesi, öğrencilerin davranışları ve anlama, öğrenme süreçleri üzerinde oldukça etkili

olmaktadır. Bu nedenle sınıfın iyi disipline edilmesi öğrenci başarısını da etkilemektedir. Sınıf içerisinde disiplinin sağlanması, öğrenme ortamının düzeninin bozulmaması, öğrenme ve anlamayı engellememe ve öğretmenlerin doğru tepkileri vermesi gibi getirilerle birlikte başarıyı getirmektedir (Ünal ve Ada, 2002: 39). İyi disipline edilmiş bir sınıfın özellikleri şu şekilde sıralanabilmektedir (Banks ve Thompson, 1995: 145; Good, 1991: 199):

- Öğretmen ve öğrenciler birbirlerine yakındır ve birbirlerine saygı duyarlar,
- Hem öğretmen hem de öğrenciler tutarlı ve güvenilirdir ve birbirlerine güven verirler,
- Öğrencilerin öğrenmesinden kendilerini sorumlu tutan öğretmenler, öğrenmeleri ile daha da mutlu olur,
- Hem öğretmen hem de öğrenciler öğrenmeye değer verir ve öğrenmeyi severler,
- Öğrenciler arasında pekiştirme, destek ve cesareti teşvik eden öğretmenler, öğrencilerin birbirlerini küçümsemesine izin vermezler,
- Öğretmenler temel davranış ve beklentileri ile öğrencileriyle sağlıklı iletişim kurar ve davranışları ile öğrencilere örnek olurlar.

Sınıf iyi disipline edildiğinde, öğrenciler, kendilerine birer birey olarak yaklaşıldığını hisseder ve öğrenme ve anlamaya verdikleri önemi artırırlar. Bu durumda anlama ve öğrenme zorluğu yaşamalarının önüne geçerek, öğrenecekleri bilgiler hakkında heyecanlanmalarına neden olur (Kauchak ve Eggen, 1993: 24).

2.3.2. Alan Bilgisinde Yetersizlik

Alan bilgisi genel anlamda, öğretmenin öğretmekle sorumluluğu olduğu alan ile alakalı alışkanlık, tavır, tutum, bilgi ve becerilerini kapsayan bir yeterlilik boyutu olarak tanımlanmaktadır (ÖYEGM, 2012). Alan bilgisi öğretme ve öğrenmenin her aşamasında ağırlığı ve önemini korumaktadır ve bazı konularda öğretmenin alan bilgisinin yetersizliği, içerik bilgisinin yapısının anlaşılmasına ve eğitim sürecinde anlama zorluğuna neden olmaktadır (Ekiz, 2006: 102).

Bir öğretmenin alanında yeterli olduğunu gösteren bilgi ve beceriler şu şekilde sıralanabilmektedir (ÖYEGM, 2012):

- Temel, ilke, bilgi ve kavramları değişik şekillerde tanımlayabilme ve açıklayabilme,
- Çeşitlilik kurma, görüş ya da öğrenme yollarını ve inceleme, araştırma metotlarını kullanarak konulara açıklayabilme,
- Öğretme malzeme ve kaynaklarını doğru değerlendirebilme ve etkili seçebilme,
- Kendi alanında sürekli araştırmalar yaparak yeni bilgilere ulaşma ve kendisini güncelleme,
- Öğrencilerini alanıyla alakalı sorular sormaya, fikirleri çeşitli perspektiflerden bakmaya ve bilgi üretmeye teşvik edecek programları geliştirebilme ve kullanma,
- Öğrencilerinin gereken beceri ve bilgileri diğer alanlarla ilişkilendirebilmesine imkân sağlayacak disiplinler arası öğretim deneyimleri sunma ve bu bağlantıları kurabilme,
- Kendi alanına ait olan problemleri tanıyarak, onlara çözüm yolları bularak, içinden en uygun çözüm yolunu uygulama ve değerlendirmedir.

Yukarıda verilen vasıflar, etkili bir öğretim için öğretilecek konu hakkında alan bilgisine sahip bir öğretmeni anlatmaktadır. Alan bilgisi tam olan öğretmenler derse düzenli girerler, öğrencinin konuyla ilgili sorularını anında cevaplarlar ve öğrencilerin öğrenmekten zevk almasını, anlamakta zorlanmamasını sağlarlar.

Bilmediği bir konuyu başkalarına anlatmaya ve öğretmeye çalışmak, öğretmenlik mesleği ile bağdaşmamaktadır. Öğretmenler alanında yeterli olmalı ve bu alan bilgisini nasıl, ne şekilde ve kime öğreteceğini bilmelidir. Öğretmenlerin derse hazırlıklı olması da alan yeterliliği kapsamına gitmektedir. Hazırlıklı olmak alan bilgisindeki eksikliği gidermek için çalışma anlamına gelmemektedir ancak bilgileri güncellemek ve tazelemek bakımından oldukça önemlidir (Bacanlı, 2011: 357).

2.3.3. Ders Öncesi Hazırlığın Olmaması

Bir önceki başlıkta değinildiği gibi, öğretmenlerin ders öncesi hazırlık yapmaları, alan bilgilerini güncellemek ve tazelemek bakımından oldukça önem içermektedir. Ancak ders öncesi hazırlık yalnızca alan ile ilgili bilgilerin çalışılması ya da yeniden gözden geçirilmesi değildir. Dersin planlanması da ders öncesi hazırlığa girmektedir.

Dersin öncesinde hazırlık yapılması için dersin planlanması oldukça önemlidir. Öğrencilere verilecek olan uygun öğrenme bilgileri için istenilen verimin alınması ve etkin anlatımla anlama zorluğunun ortadan kalkması için ders öncesinde iyi bir planlama yapılması hayati bir önem taşımaktadır (Celep, 2004). Çünkü ders öncesi hazırlıkta dersin planlanması, öğrencilerin sosyo ekonomik farklılık, dil, cinsiyet, psikomotor, duyuşsal ve bilişsel farklılıklarının da göz önünde bulundurulmasına olanak sağlamaktadır. Böylece üstün yeteneği olan ya da aksine anlama zorluğu çeken öğrenciler için planlama da bölümler hazırlanabilmektedir (Aydın, 2008).

Ders öncesi hazırlık öğretmenler için olduğu gibi öğrenciler için de anlama kolaylığı sağlaması açısından oldukça önemlidir. Öğretmenler, öğrencilere öğrenmeye daha iyi hazırlıklı olmaları için dersi okumalarını tavsiye etmeye sık sık başvururlar. Böylece;

- Öğrenciler materyali daha iyi takip edebilmektedir (Schwartz ve Bransford, 1998).
- Sınıfta daha derin sorular sorabilmektedir (Marcell, 2008).
- Sınıftan önce materyalle tanıştığı için sınavlarda daha başarılı olabilmektedir (Narloch vd., 1998; Johnson ve Kiviniemi, 2009).

Öğrenciler ve öğretmenler derse hazırlıklı olduklarında, konunun anlaşılması oldukça kolay olmakta ve anlama zorluklarının önüne geçilmektedir.

2.3.4. Sınıfta İlk Karşılaşma

Her öğretmen konuları öğretmek ve verilen müfredatı işlemek için belli bir zamana sahiptir. Süre ister bir ders saati ister bir gün, bir hafta, bir yarıyıl ya da bir yıl olsun, bir öğretmenin sınıfta öğrencileri ile ilk karşılaşması ve onlarla tanışması çok önemlidir (Acaro, 1995).

Sınıfta ilk gün ve ilk karşılaşma, okulda dönemin geri kalanında neler olacağına dair bir işaret vermesi için çok önemli bir unsurdur. Bir öğretmenin hangi iklim ve ilk izlenim oluşturmak istediğini yansıtmaları ilk karşılaşmada oldukça uygun olacaktır. McKeachie (1986), sınıfın ilk günü ve ilk karşılaşmayı vurgulayarak "... Yaşamlarını etkileyecek yabancılarla bir araya gelmenin hem öğrenciler hem de öğretmenler için aynı zamanda heyecan ve endişe yarattığını" öne sürmektedir.

Bazı öğretmenler bir müfredat dağıtarak, ödev vererek ilk gün kaygısından kaçınmaktadır. Bu durum sadece kaçınılmaz olanı ertelemektedir. Aynı zamanda öğrencilere sınıf zamanının çok önemli olmadığı konusunda bir fikir vermektedir. Hepsinden önemlisi, öğrencilerin o gün getirdiği heyecanı ve bu heyecanı artırma fırsatını kaybetmektedir; bu heyecanı sınıfın hevesine doğru yönlendirme şansı da elinden kayıp gitmektedir (Wright, 2017). Bu nedenle sınıfta ilk karşılaşma oldukça önemlidir ve öğrencilerin öğretmen ile sağlam ilişkiler kurarak anlama zorluğu çekmemelerine giden yolda ilk adımı teşkil etmektedir. Sınıfta ilk karşılaşmada olumlu sonuç almak için bir öğretmenin yapması gerekenler aşağıda sıralandığı gibidir (Case Western Reserve University, 2014):

- Dersten önce hazırlanmalı ve planlı olduğunu öğrencilerine göstermelidir,
- Öğrencilerin kendisine nasıl hitap edebileceğini düşünerek onları bu konuda yönlendirmeli, yanlış hitapta bulunanları sakın bir şekilde uyarmalıdır,
- Yapmacık olmaktan vazgeçerek, öğretmenliğin verdiği sorumluluk çerçevesi içerisinde kendi olmalı ve öğrenciler ile gerçek bağ kurmaya çalışmalıdır,
- İlk karşılaşmada oldukça coşkulu olmalı, dersle ilgili öğrencilerin fikirlerini almalı ve öğrencilerin de heyecanlanmasına neden olmalıdır,
- Kendini açık bir şekilde tanıtmalı ve anlaşılması zor bir isimse tahtaya yazarak öğrencilerin dikkatini çekmelidir,
- Öğrencilerin kendisine ihtiyaç duyduğunda nerede bulabileceklerini söylemeli ve sürekli olarak onlar için ulaşılabilir olduğunu göstermelidir,
- Öğrenciler ile tek tek tanışmalı, isimlerini öğrenmeli, öğrencilerin isimlerini hafızasında tutarak onlara ismiyle seslenmeli ve öğrenciler ile ilgili bilgiler edinerek onlara nasıl öğreteceğini planlamalıdır,
- Öğrenciler ile birbirlerini doğru ve etkili şekilde tanıtırak merasiminden sonra dersin amaçlarını açıkça anlatmalı, hangi konuları işleyeceğini ve düzeni öğrencilere vermelidir,
- Öğrencilerin ödevler ve sınavlarla ilgili ne düşündüklerini öğrenerek onların düşüncelerini önemseydiğini göstermelidir,
- Dersin sonunda ilk dersin nasıl gittiğini sorarak geri bildirim almalı, sonraki derslere bu çerçevede hazırlanmalıdır.

Özetle sınıfta ilk karşılaşmada öğretmen kendisini, dersini ve dersin amaçlarını açık bir şekilde ortaya koymalı, bunu yaparken samimi, içten ve öğrencilere değer

verdiğini göstermelidir. Ayrıca öğrencilerin isimleri ve dersle ilgili düşüncelerine de önem vererek onları motive etmeli, dersin yalnızca anlatımını değil, birlikte işlenmesini üstlenmelidir.

2.3.5. Göz İletişimi Kurmama

Göz iletişimi kurma, kişilerarası ilişkilerde karşıdaki bireye önem verildiği ve ne anlattığını bilindiğinin sinyalini vermek için kullanılmaktadır. Göz iletişimi kurma anlama zorluklarının çözülmesinde önemli bir etmendir. Öğretmen derse başlamadan önce her bir öğrenci ile göz teması kurmalıdır. Öğrenci ile göz iletişimi kurmak ve her birine başını onay verir sallamak, bir anlamda “Derse hoş geldiniz” anlamına gelmektedir. Böylece öğrenciler onlara değer verildiğini anlamakta ve derse odaklanma konusunda daha dikkatli olmaktadır (Arcaro, 1995).

Etkili bir öğretim için göz temasının tüm ders boyunca kurulması önemlidir. Bu durum öğrencilerde öğrenme isteği yaratmakta ve öğretmenler için öğretilenin ne kadarının anlaşıldığı ve hangi konuya daha fazla ağırlık verip hangisinde örneği artırması gerektiği hakkında ipuçları vermektedir (Bacanlı, 2011: 362).

Ayrıca kişi, konuşurken karşıdakinin gözünün içine bakıyorsa, bu karşıdaki ile iletişim kurmaya ilgi duyduğunu gösterirken; gözlerini kaçırmaması ilgisizlik ya da bir şeyler saklamaya çalıştığı şeklinde anlaşılabilir (Cüceloğlu, 1994).

Weisbrod (1965), yaptığı çalışmada; bir gruba hitap eden konuşmacının, kendisiyle daha çok göz kontağı kuran kişilerin anlattıklarıyla daha çok ilgilendiklerini ve kendisine daha çok değer verdiklerini düşündüğünü ortaya koymuştur. Aynı zamanda konuşmacı, kendisiyle göz iletişimi kuran dinleyicilerin sayısı arttıkça, kendisini daha güçlü hissettiğini dile getirmiştir. Exline ve arkadaşları, iletişim kuranlar arasında göz kontağı arttıkça, kişilerin birbirlerine karşı daha olumlu duygular hissetmeye başladıkları sonucuna ulaşmışlardır (Mehrabian,1972: 22).

Özetle, gözler yüz yüze iletişimin kalitesini etkileyen önemli organlardır. Karşılıklı konuşurken kurulan göz teması, duygu aktarımının tam olarak gerçekleştirilmesine olanak sağlar. Ağzımızdan çıkan sözler, anlamını tam olarak gözlerimizden yansıyan bakışlarla kazanır. Etkin dinlemenin olmazsa olmaz kuralı da biriyle konuşurken onun gözlerine bakmaktır. Dolayısıyla anlama zorluğunun önüne

geçilmesi ve etkili bir eğitim yapılması için de göz teması oldukça önemli bir yer tutmaktadır.

2.3.6. Öğrencinin Amaçlardan Haberdar Olmaması

Öğrencilerin amaçlardan haberdar edilmesi anlamayı kolaylaştıran unsurlardan birisidir. Öğrenciler dersin amacını bilmediklerinde, gelecekte dersle ilgili tutum ve davranışlarını belirleyememekte ve eylemlerini bilinçsizce yaparak anlamakta zorlanabilmektedir. Aksine dersin amaçlarından haberdar olan öğrenciler, amaçları kendilerine yol gösterici edinerek amaçlardan faydalı ve anlamlı bir sonuç çıkarmak için çaba göstermekte ve daha kolay anlamaktadır (Jacobsen vd., 1985: 236).

Öğrenciler amaçlardan haberdar olduklarında günlük hayatlarını da dersin amaçlarına göre düzenleyebilmekte ve bu durum öğrencilerin motivasyonu artırmaktadır. Ancak verilen amaçların somut olması ve belirli bir şekilde açıklanması anahtar rol oynamaktadır.

Amaçlardan öğrencilerin haberdar edilmesi tek başına yetmeyebilmektedir. Bu nedenle amaçlardan haberdar edilen öğrencilerin motive edilmesi ve bu konuda yoğunlaşmak için güçlendirilmeleri önemlidir. Amaçlar kendi içerisinde sınıflandırılır ve hızlıca ulaşılabilecek amaçlar da koyulursa, öğrenciler motive olacak ve amaçlara ulaşmak için çabalayacaktır (Özyürek, 1983: 212).

2.3.7. Görsel İşitsel Araçlar ile Öğretimi Zenginleştirmeme

Öğretimde araç-gereçler öğretimi desteklemek ve anlamayı kolaylaştırmak için kullanılmaktadır. İyi tasarlanmış öğretim materyalleri, öğretim sürecini zenginleştirir, öğrenmeyi daha yüksek boyutlara taşır. Vural (2004: 70), öğrenmeyi etkileyen bazı faktörleri araç-gereçler, eğitim ortamları, öğretim materyalleri ve dış etkenler olarak belirtmiştir. Buna göre eğitim ortamları, araç-gereçler, öğretim materyalleri ve dış etkenler gibi bazı faktörler sayesinde öğrenmenin sağlandığını söylemek mümkündür.

Öğretimde kullanılan sınıflandırılmalar çok değişik şekillerde yapılabilmektedir ancak bu sınıflamaların genelinde görsel-işitsel araçlar bulunmaktadır. Alkan (2005:14)'a göre "görsel-işitsel araçlar terimi eğitimde sadece göze ve kulağa hitap eden öğretme öğrenme yardımcıları olarak" tanımlanmıştır. Bu araçlar sadece iki duyu organına hitap eden öğretim yardımcılarıdır. Hitap edilen duyu sayısı arttıkça öğretimin kalıcılığı, öğrenilen bilginin hatırdaki kalacağı sürenin artacağı ve öğretimin

daha pratik ve kolay hale geleceği savunulmaktadır. Bu amaçla tekdüze anlatımdan oluşan bir öğretimden ziyade görsel işitsel araçların kullanıldığı öğretim daha yararlıdır.

Öğretimde görsel-işitsel araçlar kullanarak daha kalıcı ve kolay öğrenmeye ulaşılabileceği, birçok araştırma tarafından da desteklenen bir durumdur. Çünkü görsel-işitsel araçlar öğretimi desteklemek amacıyla kullanılır. “İyi tasarlanmış materyaller eğitim sürecini zenginleştirir, bilginin algılanmasında somutluk sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırır, unutmayı azaltır, öğrenciyi güdüler, öğrencinin dikkatini toplar, öğrenme isteğini kamçılar, hedef davranışlara yaparak-yaşayarak ulaşmayı sağlar” (Özyürek, 1983: 88). Görsel-işitsel araçların faydaları şöyle sıralanabilmektedir Küçükahmet (2008: 131):

- Öğretimi zenginleştirirler,
- Öğretilecek konu üstünde pratik yapma olanağı yaratırlar,
- Öğrencilerin dikkatlerini artırarak, ilgilerini daha fazla çekmeye yararlar,
- Öğretimi açık ve daha canlı hale getirirler,
- Süreç, işlem ve fikir sırasını gösterirler,
- Daha basit işlemlere olanak tanırlar,
- Kompleks düşünceleri basit bir şekilde açıklarlar,
- Belli bir konu ya da fikrin göz önünde canlanmasına yardımcı olurlar,
- Sözdenden ve süreden ekonomi sağlarlar vd.

Kaya (2005: 43) da bu gibi öğretim materyallerinin yararından şöyle bahsetmiştir:

“Teknoloji ve materyallerin yararlı olması için pahalı ya da gösterişli olması gerekmez. Afşin-Elbistan Termik Santralinin resmi ya da kartpostalı pahalı değildir. Ancak, Türkiye’deki enerji kaynakları ve elektrik enerjisi üretimi hakkında bilgi vermek bakımından etkilidir. Bazı durumlarda ya da bazı kırsal bölgelerde olanak olmayabilir. Bu gibi durumlarda basit materyallerin kullanımı bir anlamda zorunludur”.

Görsel ve işitsel araçlar şu şekilde sınıflandırılabilir (Küçükahmet, 2008: 132):

- Üç Boyutlu Ders Araçları
 - ✓ Bülten tahtası
 - ✓ Yazı tahtası

- ✓ Gösteri gereçleri
- ✓ Modeller
- Grafik ve Foto grafikler
 - ✓ Levhalar
 - ✓ Düz resimler
 - ✓ Eğitici filmler
 - ✓ Film şeridi
 - ✓ Slayt
 - ✓ Tepegöz şeffafı
- Projeksiyon Makineleri
 - ✓ Opak projeksiyon makineleri
 - ✓ Slayt projeksiyon makineleri
 - ✓ Film makinesi
 - ✓ Film şeridi projeksiyon makineleri
 - ✓ Tepegöz projeksiyon makineleri

Yukarıdakilerden çok daha farklı şekilde sınıflandırılabilen görsel ve işitsel araçlarda önemli olan kullanılan materyallerin değişmemesidir ve bu materyallerin kullanımı ile öğretim ve eğitim daha etkili olabilmekte, konular daha kolay anlaşılabilir.

2.3.8. Dersin Etkili Sonlandırılmaması

Bir dersin başlangıcı ne kadar önemliyse dersin sonlandırılması da o kadar önemlidir. Bir dersin etkili bir şekilde sonlandırılması için öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesi, öğretmenin derse hazırlıklı gelmesi ön koşulları vardır. Bu ön koşullar sağlandıktan sonra ise, öğretmenin dersi anlatış şekli, öğrencinin dinlemesi, sınıfın şartları gibi birçok şey dersin etkili sonlandırılışına etki etmektedir (Balancı, 2011: 368).

Sonuç olarak yalnızca dersin etkili bir şekilde başlaması, öğretmenle öğrencilerin ilk tanışma ve karşılaşması, her ikisinin de derse hazırlıklı gelmesi öğrencideki anlama zorluklarını önlemede yeterli olmamaktadır. Dersin sonlandırılması da bu durum üzerinde önemli rol oynamakta ve etkili bir şekilde sonlanmayan dersler, öğrenciye anlama zorluğu yaşatabilmektedir.

2.3.9. Öğrenme Zamanı

Sınıfın iyi yönetilmesi ve öğrencilerin anlama zorluğu çekmemesi için öğrenme zamanının ayarlanması oldukça önemlidir. Öğrenme, yalnızca şu an ki zaman değil geçmiş ve gelecekteki zamanları da kapsadığında etkisini gösterebilmektedir. Bu nedenle zaman, öğrenme için oldukça önemli bir kavramdır ve öğrenme sürecinde zamanın yönetilmesi oldukça önem arz etmektedir. Öğrenme zamanını doğru ayarlayabilmenin en doğru yolu derste zaman yönetimi yapılmasıdır. Dersin verimli ve etkili olması için öncesinde ve sonrasında hazırlık yapılmaktadır. Hazırlık ne kadar güzel ve planlı olursa olsun, zamana göre ayarlanmamış ve öğrenme zamanı göz önünde bulundurulmamışsa, öğrencilerin konuyu anlamaları zor olacaktır (Erkılıç, 2005).

Hem disiplin sorunlarının çözülmesi ve engellenmesi hem de öğrencilerin konuyu anlayarak başarılı olması için öğrenme zamanı dikkatli kullanılmalıdır. Zamanı dikkatle kullanan ve dikkatli ayarlayan öğretmenler, öğrencileri için öğrenme şansını daha çok yaratmış olmaktadır ve bu nedenle öğrenciler daha fazla öğrenme imkânına sahip oldukları için anlama kolaylıkları artmakta ve daha kolay anlamaktadır. Başarılı olan öğrencilerin ise motivasyonları da artmaktadır (Özkılıç, 2005: 87).

Planlı olmak, öğrenme zamanını verimli ve doğru kullanmanın ön şartıdır. Öğretmenler verimli ve doğru anlatım için önceden hazırlanmalıdır ve böylece öğrenciler sınıfta geçen zamanlarını öğrenme ile geçirerek, başarılı olacaklardır (Demirel: 2004:176).

Öğretmenlerin öğrenme zamanını etkili kullanmaları için dikkate almaları gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Bu hususları göz önünde bulunduran öğretmenler zamanı daha etkili kullanabilmekte ve anlama zorluklarını ortadan kaldırebilmektedir. Bu hususlar şu şekildedir (Metzler, 1990):

- Daha az bir yönetim zamanı için plan yapmak,
- Ders başlangıcında sınıfın bekleme süresini azaltmak için bir etkinlik düzenlemek,
- Öğrencilerin beceri düzeylerini gözlemleyerek uygun seviyelerde öğrenme görevleri sunmak,
- Öğrenim içeriğini öğrenci yeterliklerine ve hazır bulunuşluk düzeylerine göre sıralanmasını sağlamak,

- Bireysel öğrenme sürecini öğrenci beceri düzeylerini gözlemleyerek hazırlamak,
- Öğrenme görevleri içerisinde dönüt kullanmak,
- Öğrenci bir ilerleme kaydedene kadar bireyselleştirilmiş dönüt sağlamak,
- Daha aktif bir ders ortamı için plan yapmak,
- Geçişe ayrılan süreyi azaltmak için alıştırmalar ve uygulamalar arasında öğrencileri acele ettirmemek,
- Daha fazla öğrenci katılımı ve beceri öğrenimine yönelik eğitsel oyunlar geliştirmek,
- Eğitsel oyunlara katılmayan öğrencilere yönelik bir alternatif geliştirmek,
- Beceri alıştırmalarına üst düzeyde katılım sağlayacak yeterli miktarda araç – gereç sağlamak,
- Mevcut olan araç, gereç ve olanakları öğrencinin olabildiğince üst düzey yararına kullanmak,
- Araç, gereç ve olanaklar için bekleyen öğrenciler için ilgili aktiviteler planlamak,
- Ders ortamı büyüklüğü ve öğrenci sayısını yönetilebilir oranda tutmak,
- Öğrencilerin beceri düzeylerinin birbirlerine yakınlığını saptamak,
- Öğrencilerin zamanlarını öğrenme görevleri için kullanmalarına yönelik rehberlik etmek,
- Konuyla ilgili zaman kullanımını arttırmak için yeni ve farklı öğretim model ve yöntemlerinden faydalanmak vb.

Bu bilgiler doğrultusunda doğru öğrenme zamanı seçiminde söz konusu zamanın eğitimsel olması, öğrencilerin öğrenme zamanı boyunca meşgul olması, eğitimsel zorluğun öğrenenin düzeyine uygun olması ve eğitimsel içeriğin istedik sonuçlar ile doğrudan uyumlu olması gerekliliği açık bir şekilde görülmektedir (Heuston, 2010).

2.3.10. İşbirlikçi Öğrenme

Yeni yüzyılın ihtiyaçları ile iş birliği önem kazanmıştır. Bilgisayarlar ve teknoloji hayatının her alanında kullanılmasına ve pratiklik sunmasına rağmen, günümüzde halen iş birliği önemini korumaktadır. Bu durum toplumun her alanını etkilemektedir. Öğrenen ve eğitim gören öğrencilerin toplumdaki önemi düşünülürse

öğrencilere temel bilgi ve becerileri, üst düzey düşünme becerileri, iletişim becerileri ve sosyal beceriler yeteneği kazandırabilmenin önemi de anlaşılabilir (Kagan, 1994: 2: 1). Burada işbirlikçi öğrenme devreye girmektedir.

Johnson, Johnson ve Houbec (1993: 9), işbirlikçi öğrenmeyi küçük grupların öğretimsel kullanımı şeklinde tanımlamaktadır; işbirlikçi öğrenme ile öğrenciler birbirlerini ve birbirlerinin öğrenimlerini en üst düzeye çıkarmak için birlikte çalışmakta ve daha etkili olmaktadır. Jacobs, Power and Inn (2002) ise işbirlikçi öğrenmeyi öğrencilerin birlikte daha etkili bir şekilde çalışmasına yardımcı olacak ilke ve teknikler şeklinde tanımlamaktadır.

Yukarıdaki tanımlar doğrultusunda işbirlikçi öğrenme ele alındığında öğrencilerin akademik içeriği öğrenmelerinde yardımcı olmak için küçük gruplar halinde çalıştığı çeşitli öğretim yöntemlerine atıfta bulunduğu görülmekte ve öğrencilerin birbirlerine yardım etmeleri, birbirleriyle tartışmaları, birbirlerinin mevcut bilgilerini değerlendirmeleri ve birbirlerinin anlayışlarındaki boşlukları doldurmalarını sağladığı düşünülmektedir (Slavin, 1995: 2). Ayrıca işbirlikçi öğrenme eğitimde iş birliğinin etkilerini inceleyen bir araştırma türü olarak da ele alınmaktadır. Öğrenmeyi arttırmak ve akademik başarıyı arttırmak için grup çalışması düzenleme yolları sunarak işbirlikçi öğrenmenin faydalarını ortaya koymada rol oynamaktadır (Kessler, 1992: 1).

İşbirlikçi öğrenme yönteminde, öğrenciler başlangıçta öğretmen tarafından sunulan materyali etkili bir hale getirmek için dört üyeli ekip halinde birlikte çalışmaktadır (Slavin, 1995: 4). Bir kooperatif öğrenme sınıfının görünüşü geleneksel sınıflardan çok farklı olduğu için fark kolayca görülebilmektedir. Öğrenciler daha iyi çalışmak için genellikle birlikte oturmaktadır.

İşbirlikçi öğrenme, basitçe grup çalışması ve öğrencilerin birbirlerine yardım etme yöntemi olarak da tanımlanabilir ve bu şekilde tanımlanması anlama zorluğunun önüne geçmesinde ki rolünü de açıklayabilmektedir (Kessler, 1992: 1) anlama zorluğunu nasıl ortadan kaldırdığını şu şekilde açıklamaktadır: “İşbirlikçi öğrenme ne geneldir ne de grup çalışması... İşbirlikçi öğrenme, her öğrencinin başkalarıyla etkileşime girmesi ve tüm öğrencilerin birbirlerinin öğrenmesini arttırması için motive olması için dikkatle yapılandırılmış önemli bir öğretme ve anlatma aracıdır”.

Bir grup bilgi ve beceri açısından her ne kadar birbirlerine yakın olsa da bireyler arasında bir rol ayırımına ve sınıfın belirli bir miktarda fiziksel olarak yeniden düzenlenmesine gereksinim duyabilmektedir. Bir grup çalışmasında bazı öğrenciler tüm çalışmayı üstlenmiş olabilir ve böylece biraz geride kalan öğrenciler hiçbir şey yapmadan ve gruptan fayda sağlayamadan gruptan ayrılabilir. İşbirlikçi öğrenme bunu engellemektedir. İşbirlikçi öğrenmede, tüm üyeler başarılı olursa grup da başarılı olmaktadır. Böylece tüm öğrenciler çalışmakta, kimse kimsenin gerisinde kalmamaktadır (McDonough ve Shaw 1998: 227).

İşbirlikçi öğrenmede, öğrenciler heterojen bir şekilde gruplandırılmaktadır. Aksi takdirde, gruplar arasında büyük bir boşluk olacaktır ve sınıf içi farklılıkları en aza indirmek için kooperatif öğreniminin amaçlarından biri başarısız olacaktır. Heterojen işbirlikçi öğrenme gruplarında, öğrenme sürecindeki sorunlar, anlama zorlukları ve eksik noktalar ortadan kaldırılacaktır.

2.3.11. Motivasyon ve Bireysel Farklılıklar

Motivasyon kavramı genel olarak davranışın kalite, yönlendirme ve başlamasının açıklanması için kullanılan bir terimdir (Brophy, 2004). ‘Latince köken alan motivasyon sözcüğü “movere” hareket etmek anlamına gelmektedir (Vural, 2007:10). Baykal’a (1978) göre, “genel anlamda kullanılan şekliyle motivasyon deyimi bir kimsenin amacı hakkında bizlerin düşünceleri veya yaptığımız zihinsel değerlendirmedir.” Arı’ya (2005) göre “ise motivasyon, sosyal-bilişsel öğrenmeyi etkileyen süreçtir.” Manolopoulou-Sergi (2004) ise, “motivasyonun bir kavram olarak kendisinin karmaşık olduğunu ve onu kavramsallaştırmanın da zor olduğundan bahsetmektedir” (akt: Çolak, 2008).

Öğrencilerin anlamaları ve etkin bir şekilde öğrenmelerinde motive olmalarının önemli bir rolü vardır. Öğrencilerin motivasyonları ise sınıf ortamından etkilenmektedir. Ayrıca bu durum bireysel farklılıklarla da ilişkilidir. Her bireyin motive olduğu ve daha kolay ve verimli öğrenebildiği ortamın özellikleri farklı olabilmektedir ve bu durumda bireyler arasındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır.

Sprinthall ve Sprinthall (1990), “her bir sınıfı kendine özgü kuralları, psikolojik ve sosyal atmosferi olan diğer tüm sınıflardan farklı bir birim olarak” tanımlamaktadır. Bu nedenle bütün öğrencileri motive eden ve etkili öğrenmesini sağlayan bir sınıfın oluşturulması oldukça zordur; ancak Reid (2007)’e göre sadece sınıf değil, okulun

tamamı motivasyon üzerinde etkiye sahiptir ve bir okulun hedefi öğrencilerin motivasyonları yükselterek öğrenmelerini kolaylaştırmak olmalıdır.

Ayrıca okullarda öğrenme ortamlarının iç unsurlarla birlikte motive edici unsurlar ille donatılmasını isteyen öğretmenler, hazırladığı ya da planladığı sınıf ortamından öğrencilerin memnun olacağından emin olmalı ve öğrencilere bu konuda yetki ve söz hakkı verebilmelidir (Spaulding, 1992).

Sprinthall ve Sprinthall'a (1990) göre, doğru ve motive edici bir öğrenme ortamı şu nitelikleri taşımalıdır: Benzerlik, grup içinde uyum, yardımlaşma, sosyal kolaylaştırma ve sosyal etkileşim. Doğru öğrenme ortamında grup içinde uyum ve yardımlaşma da görüldüğü üzere önemlidir. Ancak genel olarak ele alındığında grup haricinde öğrencilerin tek başlarına derse odaklandığında da iyi performans gösterebilecekleri, öğrenmeye motive olarak yaratıcı fikirler oluşturabildiği sınıf ortamı öğrenmede daha etkili olmaktadır (Sprinthall ve Sprinthall, 1990:493).

Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere davranış şekli ve onlarla iletişimi de motive edici sınıf ortamını oluşturmada oldukça etkili olmaktadır. Örneğin öğretmen, öğrencilerini yakından tanıyıp onların bireysel farklılıklarını biliyorsa; sürekli olarak onlara kendilerine ve becerilerine güvenmelerini söyleyebilmekte ve bu durum da öğrencilerin motive olarak baskı altında kalmamalarını sağlayarak daha sıkı çalışmalarını ve başarıya ulaşmalarını sağlamaktadır.

Her öğrenci bireysel farklılıklarına göre uygulama yeterliliği, kaynak erişimi ve çalışma motivasyonu bakımından birbirinden farklıdır. Kişiye özel olan ve doğru zamanda yapılan eğitim, öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmak için oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanımaları ve öğrenmek için neye ihtiyaçları olduğunu bilmesi gerekmektedir. Böylece onlara uygun anlatım teknikleri, aktiviteler ve uygulamalar yapabilmekte ve açık ve net şekilde anlamalarına yardımcı olabilmektedir (Higgison; 2001: 2).

2.4. Kuşaklar (Jenerasyonlar) ve Y Kuşağının Eğitimsel Özellikleri

Yaklaşık olarak aynı yıllarda dünyaya gelmiş aynı çağın şartlarını taşıyan, ekonomik ve tarihi durumları benzerlik gösteren ve benzer sorunları paylaşmış sorumluluklara ve yükümlülüklerle sahip olan kişiler topluluğuna kuşak (jenerasyon) denir. Diğer bir ifadeyle kuşak, yirmi beş otuz yıllık yaş kümelerini oluşturan, yeni bir

düşünceye yeni fikirlere sahip eskiden dönemlerden belirgin bir şekilde ayrılan insan-kişi topluluğudur (Türk Dil Kurumu, 2018). Her kuşağın kendine özgü özellikleri, temel değerleri ve tutumları, güçlü ve zayıf yanları vardır.

Kuşak üyeleri tarihte ortak bir yaş konumunu paylaşırlar. Bu üyeler aynı yaşam çağın evresini yaşarlarken ortak tarihi olaylar ve sosyal eğilimlerle karşılaşılırlar. Kuşak üyeleri o dönemdeki çocukluk ve yetişkinlik çağına göre şekillendiklerinden risk alma, kültürel ve sosyal çevre ile ilgili temel tutumlarda beraber olmak üzere ortak bazı inanç ve tutumlarda davranış paylaşma yönelimindedirler. Yaşdaşları ile paylaştıkları tecrübe ve deneyimlerin farkında olarak ortak kuşağa sahip olduklarından akranları ile bu aidiyeti birlikte paylaşırlar. Yapılan çeşitli araştırmalarda değişik kuşaklardaki üyelerin kendilerini nesillerinin dışındakilerden farklı bir çerçevede gördüklerinden benzersiz bir grup olarak tanımlamaktadırlar (Howe ve Strauss, 1992: 67-89). Günümüz toplum hayatında temsilcileri olan ve belli doğum yılı aralığına sahip kuşaklar beş grup olarak sınıflandırılmıştır (Albayrak ve Özkul, 2013: 17).

- Sessiz (Gelenekçi) Kuşak (1925-1945),
- Bebek Patlaması (Baby Boomers) Kuşağı (1946-1964),
- X Kuşağı (1965-1979),
- Y Kuşağı (1980-1999),
- Z kuşağıdır (2000 ve sonrası).

2.4.1. Sessiz (Gelenekçi) Kuşak

Savaş kuşağı olarak da bilinen bu kuşak İkinci dünya Savaşından önce 1925-1945 arası dönemde dünyaya gelenlerden oluşur ve sessiz kuşak olarak adlandırılır. Bu kuşağa savaş kuşağı da denir. Sessiz kuşağın genel özellikleri otoriteye bağlı, hayal gücü zayıf, geleneklere ve kurallara göre hareket eden tedbirli ve risk almayı sevmeyen yapıda olmalarıdır (Serçemeli vd., 2015: 263).

Sessiz kuşak dünyada bulunan en yaşlı kuşak olarak adlandırılmaktadır. Basit iletişim ve temel bilgi alma yollarını tercih eden bu kuşağın modern iletişim araçlarını kullanım düzeyleri düşüktür. Savaş, kıtlık ve ekonomik sıkıntılara maruz kalan bu kuşak “uyumlu” kuşak olarak tanımlanır. Önemli eğitim reformlarının yaşandığı bu dönemde bu kuşağın okur-yazarlık düzeyi düşüktür. Eğitim hayatlarında kısa süreli, disiplinli, pragmatik süreçlerinden geçmişlerdir (<http://www.dijitalajanslar.com/>).

2.4.2. Bebek Patlaması Kuşığı

Bebek patlaması kuşığı ismini 1946 ile 1964 yılları arasında doğan yaklaşık 1 milyar insandan almaktadır. Bu kuşak İkinci Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkan nüfus patlaması sonucu doğan insanları ifade etmektedir. Ülkelerin refah düzeyindeki artış, ekonomik, siyasi ve politik alandaki gelişmeler toplumsal yapının şekillenmesinde büyük rol oynamıştır. Eğitim ve okur-yazarlık düzeyinin yükseldiği bu dönemde en önemli toplumsal iletişim aracı radyo olmuştur. Bu kuşak üyeleri itaatkâr, kuralcı ve işbirlikçi özelliğe sahiptir (Serçemeli vd., 2015: 263).

2.4.3. X Kuşığı

Bebek patlaması kuşağının çocukları olan bu kuşak, 1965-1979 yılları arasında doğan, demografik özellikleri benzer bireylerin oluşturduğu kuşak olarak bilinmektedir. 39 ile 53 yaşları arasında olan X kuşağın temsilcileri, iş hayatında çalışanların büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Refah düzeyinin artmasına rağmen 70'li yıllarda yaşanan petrol krizinin oluşturduğu kısıtlı imkânlarla yetişen bu kuşak, gelecek korkusu ile yetişmişlerdir. Önemli iletişimsel gelişmelere tanık olan X kuşağı radyodan, modern iletişim araçlarına geçişin yakın tanıklarındır. Okuryazarlığın ve yükseköğretimin oldukça yaygın olduğu X kuşağının eğitiminde, klasik öğretim metotları ve araçları yaygın olarak kullanılmıştır. İletişim araçlarında yaşanan gelişmelere hızlı şekilde uyum sağlayan bu kuşak çalışma yaşamında yaygın olarak bilgisayar ve diğer modern iletişim araçları kullanmışlardır. X kuşağı temsilcileri teknoloji ve bilgi ile barışık, girişimci, amaç odaklı ve bağımsızdırlar. Çok stresli işlerden uzak durmaya çalışan, daha az hiyerarşik yapıları tercih eden, işi sadeleştiren, yaşamak için yaptığı işten zevk almaya çalışan, kanaatkâr bir kuşaktır. X kuşağı üyeleri, hızlı değişen yaşam şartlarına yetişebilmek için büyük çaba harcamaktadırlar. Bu çaba X kuşağının temsilcilerinde çağa ayak uyduramama ve yetişememe gibi izlenimlere yol açmakta ve bu kuşağın üzerindeki dışlanma duygusunu artırmaktadır (Arslan ve Staub. 2015:7).

2.4.4. Y Kuşığı

Y kuşağı, 1980-1999 yılları arasında doğmuş bireyleri kapsamaktadır. 19 ile 39 yaşları arasında olan bu kuşak toplumun ve çalışma hayatının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu nedenle toplumsal ve çalışma hayatının kuralları Y kuşağının

karakteristik özelliklerine göre şekillenmektedir. Y kuşağı temsilcileri, internet kuşağı, echo-boomers, millenial ve Nexters olarak ta adlandırılmaktadır. İş hayatında en genç nüfus bu kuşaktır. Bu kuşak, diğer kuşaklara göre daha yüksek oranda yüksek öğretim düzeyine ve okur-yazarlık seviyesine sahiptir. İnternetin yaygınlaştığı yıllarda dünyaya gelen bu kuşak bilimsel araştırmalar ve çalışmalarda bilgi iletişim araçlarını etkin şekilde kullanmaktadır. Dünya çapında büyük savaşları ve maddi imkânsızlıkları görmeyen bu kuşak, önceki kuşaklara nispeten daha iyi şartlarda dünyaya gelmişlerdir. Bağımlı olmayı sevmeyen, özgürlüklerine düşkün, kendine güvenen ve kültürel farklılıkları önemsemeyen bu nesil önceki kuşaklardan belirgin şekilde farklılaşmaktadır. Bu kuşak teknoloji, cep telefonu, tablet, bilgisayar ve internet ile iç içe büyümüştür. Bu nesildeki bireyler kendilerinin fazla beklentili, risk alabilen ve verimli olarak düşünmektedirler. Y kuşağı teknolojiyi yakından takip edip çeşitli görev alabilen ve çalışkan bireylerdir. Aynı anda çeşitli işler yapabilen bireylerdir. Y kuşağı çoğunlukla ekip odaklı olup yaptığı işlerde anlam arar ve öğrenmek için fırsat kollamaktadır (Yüksekbilgili, 2013: 344). Y kuşağı temsilcilerinin taşıdıkları eğitsel özellikler aşağıda verilmiştir (Ülker, 2013: 2-3).

- Bu kuşak üyeleri E-öğitime oldukça yatkındır,
- Eş zamanlı olarak birkaç işi beraber yapabilirler,
- Faaliyetlerinde grup çalışmalarına büyük önem verirler,
- Motive edilmeyi, övülmeyi ve ödüllendirilmeyi severler,
- Teknoloji destekli eğitimi ve yenilikçiliğe dayanan yöntemleri tercih ederler,
- Doğrudan öğretim yerine eğlenceli ve beraber öğretim yöntemlerini tercih ederler,
- Bu kişiler emir almaktan ve üzerlerinde baskı kurulmasından hoşlanmazlar,
- Değişik kaynak ve araçlardan gelen bilgileri çabuk kavrar ve kullanırlar,
- Öğrenmeye istekli bireyler olarak tanımlanırlar,
- Kendilerini iş birlikçi olarak tanımlarlar,
- İş hayatlarında esnek çalışma saatlerini tercih ederler,

- Teorik ve kavramsal bilgidenden çok uygulamalı bilgileri tercih ederler,
- Eğitimin ömür boyu sürdürülebilir olduğuna inanırlar,
- Düşüncelerini rahatça ifade edebilirler,
- Bu bireyler kendi düşüncelerine önem verir ve düşüncelerinin sorulmasını isterler.

2.4.5. Z Kuşağı

2000 yılı ve sonrasında hayata gelen kuşağı kapsamaktadır. Bu kuşağı Kristal Kuşak ve İnternet Kuşağı da denilmektedir. İnternet ve iletişim araçlarına sürekli bağlandıkları için bu cihazlar neredeyse vücutlarının bir parçası gibi olmuştur. Elllerinden akıllı telefonları düşmeyen bir nesildir. Sosyal medyada sarf ettikleri vakit dışarda geçirdikleri vakitten daha fazladır. Önceki kuşaklara nazaran daha çok bilgili ve daha meraklıdırlar (Kavalcı, 2015, 91). Okuma hayatına başlamadan sosyal ağlara üye olarak teknolojileri yaşamlarının bir gerçeğı durumuna getirmişlerdir. Sürekli sanal iletişim ağında vakit geçirdikleri için günlük yaşamlarında iletişim araçlarından mesaj alıp gönderirler (Williams ve Page, 2011: 10).

Teknolojik yeniliklere aşırı yatkın olan Z kuşağı yaptığı işlerde aşırı hassas ve titizdir. Z kuşağı sanal ortamda çalışıp toplantı yapabilir ve iletişim konusunda diğer kuşaklara nisbeten daha iyi olarak tanımlanırlar (Acıloğlu, 2015: 31-32). Okuryazarlığın en yaygın olduğu Z kuşağı modern öğretim metotlarını tercih etmektedir. Z kuşağının temsilcileri bilgiye nasıl ulaşacağını iyi bilen, dersleri on-line izlemeyi tercih eden, ders kitaplarını tablettten okumayı ve sosyal medyayı ve interneti ödev araştırması için kullanan bir kuşaktır.

2.5. Literatür Araştırması

Eğitim bilimlerinde ve muhasebe alanında öğrencilerin yaşadıkları anlama zorluklarının incelenmesi giderek önem kazanan bir çalışma alanıdır. Bu alanda yapılmış olan çalışmaların bazılarına aşağıda değinilecektir.

Güneş ve Güneş (2005), öğrencilerin konuları anlama zorlukları ve nedenleri üzerine araştırma yapmış ve konuların anlaşılma nedeni olarak öğrencinin konuya ilgi duymaması, konuların ezber dayalı olması ve öğrencilerin derse motive edilmemesi en önemli neden olarak gösterilmektedir.

Demir ve am (2006), muhasebe bölümünde okuyan öğrencilerin muhasebe öğreniminde başarısını olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin yaptıkları araştırmada öğrencilerin başarısını olumsuz etkileyen en önemli faktörün, ğretim elemanlarının muhasebe dersini her öğrencinin temel muhasebe eğitimine sahip oldukları düşüncesi ile işlemesi birinci sırada yer almaktadır. Ayrıca dersleri ğretim elemanının tekdüze (monoton) sunması muhasebe öğreniminde başarıyı etkileyen faktörlerdendir.

Erol ve Erkan (2008), lisans düzeyinde muhasebe eğitimi alan öğrencilerin başarısını etkileyen faktörleri araştırmışlardır. Çalışmada ğrencilerin derslere ilgisiz olmalarının başarıyı olumsuz etkilediğini belirtmiş, öğrencilerin muhasebenin mantığını kavrayamaması ve ğretim elemanının dersi sevdirmesi ve uygulamaya yönelik ders işlemesi başarıyı etkileyen en önemli faktörler olarak belirtilmiştir.

Ay (2011), ğrencilerin muhasebe derslerinde yaşadıkları anlama zorlukları ve nedenleri üzerine bir araştırma yapmış ve araştırmada öğrenciler tarafından anlama zorlukları ve nedenleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Genel olarak öğrencilere uygulama yapılmaması, işlenen dersin sayısal ağırlıklı olması, yeteri kadar derste örnek olay çözülmemesi ve öğrencilerin muhasebe dersine olan ilgisizliği şeklinde birçok nedenden anlama zorluğu oluştuğu belirtilmiştir.

Kızıl ve Gencer (2016), muhasebe dersi alan öğrencilerin başarısına etki eden faktörlerin tespiti analizinde öğrencinin başarısızlığın nedenleri olarak öğrencinin derslere ilgisiz olması, ğretim üyelerinin muhasebe dersinin monoton ve sınırlı anlatması, öğrencinin muhasebenin mantığını tam olarak anlamadığı ve ğretim üyesinin dersi sevdirmemesi ve uygulamaya yönelik ders işlememesi öğrencinin başarısını olumsuz etkileyen faktörler şeklinde belirtmiştir.

Onat ve Akın (2016), Y kuşağı ve muhasebe eğitimi durum tespiti ve neriler: Mehmet Akif niversitesinde bir araştırma yapmışlar ve Y kuşağı ğrencilerinin muhasebe eğitiminde başarılı olması için, öğrencilerin öğrenmenin bir parçası olmayı ve etkileşimli ders işlenmesi gerektiğini, teknolojik materyallerin derste daha fazla kullanılmasını, ders sürelerinin sınıfın taleplerine uygun belirlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Temelli (2018), tarafından yapılan çalışmada muhasebe derslerinde anlama zorlukları ve nedenleri zerine Ağrı İbrahim een niversitesinde araştırma yapmış ve ankete katılan öğrencilerin %24,9'u ders içeriğinin zorluğundan ilk olarak, %23,4

uygulama eksikliğinden ve %19,5 eğitiminin yetersizliğinden kaynaklı öğrencilerin muhasebe dersini anlama zorluğu çektiğini belirtmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

GENEL MUHASEBE DERSLERİNDE YAŞANAN ANLAMA ZORLUKLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

3.1. Veri Toplama Yöntemi

Bilimsel çalışmalarda evren ve örneklem belirlendikten sonra, doğru veri ve bilgilerin nasıl toplanacağına ilişkin yöntemin seçildiği aşamaya geçilmektedir. Toplumunu ilgilendiren olgular veya olayların çözümlenmesi için doğru veri ve bilgilerin elde edilmesi gerekmektedir. Bu tarz konularda bilgilerin elde edileceği temel kaynak insandır. Dolayısıyla bu çalışmada insan kaynağından doğru bilgi alma araçlarından biri olan yüz yüze anket tekniği kullanılmıştır (Odabaşı, 1999: 81). Anket, araştırma problemini ortaya koyacak soruların kullanılarak şekillendirilmesi ve örneklemden doğru bilgileri almak için tasarımı yapılmış yapısal formlardır (Nakip, 2013: 173). Karabük Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve İşletme Fakültesi öğrencilerine ilişkin verilerin toplanmasında yüz yüze anket tekniği kullanılmıştır.

Anket üç bölüm olarak tasarlanmıştır. Birinci bölümde, öğrencilerin kişisel özelliklerini belirlemek için 9 soruya yer verilmiştir. İkinci bölüm, öğrencilerin genel muhasebe derslerini alma amaçlarını ortaya koyan 6 sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin genel muhasebe derslerini alma amaçları; evet-hayır biçiminde iki seçenekli olarak sorulmuştur. Üçüncü bölümde, öğrencilerin genel muhasebe dersinin içeriğini anlama zorluklarını ortaya koyan ve toplam 27 ifadeye yer verilmiştir. Bu anket araştırmacı tarafından ilgili literatür taranarak ve uzman görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Söz konusu anket ön teste tabii tutulmuştur. Elde edilen verilerin Cronbach's Alpha değerleri 0,840 olarak tespit edilmiştir. Çalışmada kullanılan bu anket 5'li Likert tipi (1 = Kesinlikle Katılmıyorum ve 5 = Kesinlikle Katılıyorum" biçiminde tasarlanmıştır. İkinci bölümdeki ifadeler, Erol ve Utku'nun 2015 yılında Akdeniz Üniversitesinde okuyan İşletme bölümü öğrencileri üzerine yapmış oldukları çalışmadan derlenmiştir. Araştırmada kullanılmış olan anket örneği EK 1'de verilmiştir.

3.2. Araştırma Verilerinin Analizi

Karabük Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve İşletme Fakültesinin değişik bölümlerinde okuyan öğrencilerden elde edilen veriler, SPSS 20

istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Niceliksel çalışmalarda elde edilen verilerin bilimsel açıdan doğru olarak kabul edilmesi veya inandırıcı olması için geçerlilik ve güvenilirliklerinin ölçülmesi gerektiği ifade edilmektedir (Christensen vd., 2015: 154). Ölçeklerin geçerliliği için kullanılan analizlerden biri açıklayıcı faktör analizidir. Güvenilirlik ise Cronbach's Alpha (α) ile ölçülmektedir. Açıklayıcı faktör analizi araştırmacının değişkenler arasındaki ilişkiler hakkında tam bir bilgiye sahip olmadığı durumlarda, bu ilişkilerin belirlenip açıklanmasını ifade eden bir analiz türüdür (Padem vd., 2012: 193). Güvenirlik ise, araştırmada kullanılan ölçeğin farklı ölçümlerde benzer bulguların elde edildiğini tespit etmeye yarayan bir değerdir (Şavran, 2012: 69).

Açıklayıcı faktör analizinde iki temel değer vardır. Bu değerlerden ilki olan Barlett değeri; alan çalışması sonucu elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu gösteren bir değerdir. Bartlett değerinin $p < 0,05$ veya $p < 0,01$ olması gerekmektedir (Hair vd., 2010). Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ise, örnekleme dâhil edilen kişilerin yeterliliğini gösteren bir değerdir. KMO değeri 0 ve 1 arasında bir değer almaktadır. İstatiksel olarak KMO değerinin 0.50'den düşük olması durumunda, faktör analizine devam edilemeyeceği ifade edilmektedir (Kaya, 2013: 180). Ancak KMO değerinin 0,90'ın üzerinde olması değerlerin mükemmel olduğu anlamına gelmektedir (Hair vd., 2010). Faktör analizine başlamadan önce dikkat edilmesi gereken temel noktalardan biri değişkenler arası kısmi korelasyondur. Kısmi korelasyonun 0,7 ve üstü olması durumunda faktör analizinin doğru sonuçlar vermeyeceği ifade edilmektedir (Yaşlıoğlu, 2017: 75). Yapılan analizde ifadeler arasındaki kısmi korelasyon katsayısı 0,7 üzerinde olduğu için öğrencilerin genel muhasebe derslerini anlama zorluklarını ortaya koyan ölçek faktör analizine tabii tutulmamıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliği için ise " $0,00 \leq \alpha < 0,40$ = güvenilir değil, $0,40 \leq \alpha < 0,60$ = düşük güvenilirlik, $0,60 \leq \alpha < 0,80$ = oldukça güvenilir ve $0,80 \leq \alpha < 1,00$ = yüksek güvenilirlik" değerleri dikkate alınmaktadır (Kalaycı, 2010: 405). Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlikleri amacıyla yapılan "Cronbach's Alpha" testi sonuçları incelenmiştir. Bu çerçevede araştırmada kullanılan anketteki 27 ifadenin güvenilirlik (Cronbach's Alpha) düzeyi Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Güvenilirlik Analizine Yönelik Bulgular

Ölçekler	Soru Sayısı	Güvenilirlik Katsayısı(α)
Muhasebe dersi anlama zorlukları	27 Adet	0,960

Tablo 5’deki analiz sonuçlarına göre; araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin, genel muhasebe derslerini anlama zorluklarına verdikleri cevapların güvenilir olduğu söylenebilir.

Analiz çalışmalarında ölçeklerin geçerliliği ve güvenilirliği tespit edildikten sonra verilerin, parametrik veya parametrik olmayan test koşullarından hangisini sağladığını tespit etmek gerekir. Bu kapsamda verilerin homojen olup olmadığı ve normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmaktadır. Söz konusu testlerde p değerlerinin 0,05’ten büyük olması gerektiği ifade edilmektedir (Eymen, 2007: 87-91). Dolayısıyla yapılan analizlerde, p değerlerinin $p>0,05$ olduğu tespit edilmiş ve verilerin parametrik test koşullarını sağladığı tespit edilmiştir.

Analizlerin ikinci aşamasında örnekleme dâhil edilen kişilerin demografik özellikleri ve anket ifadelerine katılım düzeyleri belirlenmiştir. İfadelerin değerlendirilmesinde; “1.00-1.80 için kesinlikle katılmıyorum, 1.81-2.60 için katılmıyorum, 2.61-3.40 için kararsızım, 3.41-4.20 için katılıyorum ve 4.21-5.00 için kesinlikle katılıyorum” değer aralıkları dikkate alınmıştır (Özdamar, 2001: 145). Üçüncü aşamada, öğrencilerin genel muhasebe derslerini anlamakta zorlandıkları kavram ve uygulamaların demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir. Bu çerçevede bağımsız iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için t-Testi (independent sample t test) ve ikiden çok bağımsız değişken arasındaki anlamlı farklılığı belirlemek için yapılan One-Way ANOVA testinden yararlanılmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004: 172-186).

3.3. Araştırmanın Bulguları

Araştırmanın bulguları kapsamında, Karabük Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve İşletme Fakültesi öğrencilerinin genel muhasebe derslerini anlamakta zorlandıkları konu ve uygulamaları ortaya koymak için elde edilen veriler anlamlı bir hale getirilmiş ve yorumlanmıştır.

3.3.1. Tanımlayıcı Bilgilere Yönelik Bulgular

Tanımlayıcı bilgiler çerçevesinde; öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, mezun oldukları lise, öğrenim türleri ve bölümlerine ilişkin veriler Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Tanımlayıcı Bilgilere Yönelik Bulgular

Cinsiyet	f	%	Öğrenim Türü	f	%
Kadın	368	51,9	Birinci Öğretim	385	54,3
Erkek	341	48,1	İkinci Öğretim	324	45,7
Yaş	f	%	Bölüm	f	%
20 Yaş ve Altı	164	23,1	Aktüerya ve Risk Yönetimi	54	7,6
21 Yaş	182	25,7	Girişimcilik	85	12,0
22 Yaş	179	25,2	İşletme	157	22,1
23 Yaş	134	18,9	Uluslararası İşletmecilik	86	12,1
24 Yaş ve Üstü	50	7,1	İktisat	166	23,4
Mezun Olunan Lise	f	%	Kamu Yönetimi	44	6,2
Ortaöğretim Lisesi	471	66,4	Uluslararası İlişkiler	117	16,5
Meslek Lisesi	203	28,6	GENEL TOPLAM	709	100
İmam Hatip Lisesi	35	4,9			

Araştırmaya katılan öğrencilerin 368’i kadın ve 341’i ise erkektir. Kadın ve erkek öğrencilerden 164’ü 20 yaş ve altında, 182’si 21 yaşında, 179’u 22 yaşında, 134’ü 23 yaşında ve 50’si 23 yaşın üzerindedir. Öğrencilerden 471 gibi büyük bir çoğunluğu ortaöğretim lisesi mezunu, 203’ü meslek lisesi çıkışlı ve 35’i imam hatip lisesi mezunudur. Öğrenim türü itibariyle 385 öğrenci birinci öğretim iken 324 öğrenci ikinci öğretim türünde okumaktadır. Öğrencilerin 54’ü Aktüerya ve Risk Yönetimi, 85’i Girişimcilik, 157’si İşletme, 86’sı Uluslararası İşletmecilik, 166’sı İktisat, 44’ü Kamu Yönetimi ve 117’si Uluslararası İlişkiler bölümünde okumaktadır.

Öğrencilerin daha önce muhasebe dersi alıp almadıkları, mezun olduktan sonra muhasebe ile ilgili bir mesleği seçme durumları, muhasebe dersini hangi anlatım tarzı ile öğrenebildikleri ve haftalık ders çalışma saatleri ilişkin bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Muhasebe Dersine Yönelik Bulgular

Daha önce muhasebe dersi alma durumu	f	%
Evet	144	20,3
Hayır	565	79,7
Muhasebe ile ilgili bir mesleği tercih etme durumu	f	%
Evet	135	19,0
Hayır	204	28,8
Bilmiyorum	370	52,2

Muhasebe dersinin kolay öğrenildiği anlatım tarzı	f	%
Tahtada sunumu ile	183	25,8
Powerpoint sunumu ile	25	3,5
Tahtada ve Powerpoint sunumu ile birlikte	496	70,0
Diğer	5	0,7
Haftalık muhasebe dersi çalışma süresi	f	%
1 Saatten daha az	342	48,2
1 Saat	131	18,5
2 Saat	128	18,1
3 Saat	49	6,9
4 Saat ve daha fazla	59	8,3
GENEL TOPLAM	709	100

Öğrencilerin 565'i gibi büyük bir çoğunluğu daha önce muhasebe dersini almadığını ifade etmiştir. Muhasebe ile ilgili bir mesleği tercih ederim diyenlerin sayısı 135, tercih etmeyeceğim diyenlerin sayısı 204 ve kararsız olanların sayısı 370'dir. Öğrencilerden 496'sı gibi büyük bir çoğunluğu muhasebe dersinin hem tahtada hem de powerpoint sunumu ile daha kolay öğrenebildiğini belirtmiştir. Muhasebe dersine haftalık 1 saatin altında çalışanların sayısı 342, 1 saat çalışanların sayısı 131, 2 saat çalışanların sayısı 128, 3 saat çalışanların sayısı 49 ve 3 saatin üzerinde çalışanların sayısı 59 kişidir.

Araştırmada öğrencilerin genel muhasebe derslerini çalışmalarının nedenini tespit etmek için çeşitli sorular sorulmuştur. Bu kapsamda öğrencilerin muhasebe dersine çalışma nedenleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Muhasebe Dersine Çalışma Amaçlarına Yönelik Bulgular

Muhasebe dersine sadece geçmek için çalışıyorum	f	%
Evet	386	54,4
Hayır	323	45,6
Muhasebe dersinin hakkını vererek öğrenmek için çalışıyorum	f	%
Evet	390	55,0
Hayır	319	45,0
Muhasebe ile ilgili kariyer planlarım için muhasebe dersine çalışıyorum	f	%
Evet	209	29,5
Hayır	500	70,5
Mezuniyet sonrası gireceğim sınavlara yardımcı olması için muhasebe dersine çalışıyorum	f	%
Evet	456	64,3
Hayır	253	35,7
Akademik kariyer planım olduğu için muhasebe dersine çalışıyorum	f	%

Evet	293	41,3
Hayır	416	58,7
İşletmelerdeki muhasebe süreçlerini öğrenmek için muhasebe dersine çalışıyorum	f	%
Evet	416	58,7
Hayır	293	41,3
GENEL TOPLAM	709	100

Tablo 8’de görüldüğü üzere; 709 öğrenciden muhasebe dersine sadece geçmek için çalışıyorum diyenlerin sayısı 386’dır. Muhasebe dersine hakkını vererek çalışıyorum diyenlerin sayısı 390 ve hakkını vererek çalışmadığını belirtenlerin sayısı 319’dur. Toplam 709 öğrenciden 500’ü muhasebe ile ilgili kariyer planlarının olmadığını ve bunun için muhasebe dersine çalışmadıkları tespit edilmiştir. Mezuniyet sonrası girilecek sınavlara yardımcı olması için muhasebe dersine çalışıyorum diyenlerin sayısı 456’dır. 709 öğrenciden 416’si akademik kariyer planlarının olmadığını ve bunun için muhasebe dersine çalışmadıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte işletmelerdeki muhasebe süreçlerini öğrenmek için muhasebe dersine çalışıyorum diyenlerin sayısı 416’dır.

3.3.2. Muhasebe Dersini Anlama Zorluklarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu kısmında öğrencilerin, genel muhasebe derslerini anlama zorluklarını içeren ifadelere verdikleri cevaplara ilişkin ortalamalar Tablo 9, 10, 11 ve Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 9. Muhasebe Dersini Anlama Zorluklarına Yönelik Bulgular

Sorular		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam	\bar{X}	S.D
S1	f	164	264	137	99	45	709	2,43	1,17
	%	23,1	37,2	19,3	14,0	6,3	100		
S2	f	183	301	104	84	37	709	2,28	1,12
	%	25,8	42,5	14,7	11,8	5,2	100		
S3	f	182	285	106	76	60	709	2,36	1,21
	%	25,7	40,2	15,0	10,7	8,5	100		
S4	f	101	180	232	153	43	709	2,80	1,11
	%	14,2	25,4	32,7	21,6	6,1	100		
S5	f	138	227	163	117	64	709	2,64	1,22
	%	19,5	32,0	23,0	16,5	9,0	100		
S6	f	97	191	164	184	73	709	2,92	1,21

	%	13,7	26,9	23,1	26,0	10,3	100		
S7	f	142	263	145	113	46	709	2,52	1,16
	%	20,0	37,1	20,5	15,9	6,5	100		

Tablo 9’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin, muhasebeyi ve muhasebenin temel fonksiyonlarını ($\bar{x}=2,43$), muhasebenin temel kavramlarını ($\bar{x}=2,28$), muhasebenin mantığını ($\bar{x}=2,36$) ve bununla birlikte bilanço ve gelir tablosunu anladıkları ($\bar{x}=2,52$) ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin, muhasebede kullanılan ispat edici belgeleri ($\bar{x}=2,80$) ve hesap kavramını, hesap planını ve hesap kodlarını kısmen karıştırdıkları ($\bar{x}=2,64$), bununla birlikte hesap kodlarını akıllarında fazla tutamadıkları ($\bar{x}=2,92$) sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 10. Muhasebe Dersini Anlama Zorluklarına Yönelik Bulgular (Devamı)

Sorular		Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle	Toplam	\bar{x}	S.D
		Katılmıyorum				Katılıyorum			
S8	f	208	250	109	106	36	709	2,31	1,18
	%	29,3	35,3	15,4	15,0	5,1	100		
S9	f	167	257	139	103	43	709	2,43	1,17
	%	23,6	36,2	19,6	14,5	6,1	100		
S10	f	173	267	119	106	44	709	2,41	1,18
	%	24,4	37,7	16,8	15,0	6,2	100		
S11	f	160	285	121	98	45	709	2,41	1,16
	%	22,6	40,2	17,1	13,8	6,3	100		
S12	f	122	250	167	128	42	709	2,60	1,14
	%	17,2	35,3	23,6	18,1	5,9	100		
S13	f	145	243	147	129	45	709	2,56	1,18
	%	20,5	34,3	20,7	18,2	6,3	100		
S14	f	138	263	160	89	59	709	2,53	1,17
	%	19,5	37,1	22,6	12,6	8,3	100		

Tablo10’da görüldüğü üzere öğrencilerin, dönen ve duran varlıkları, yabancı ve öz kaynakları, gelir ve gider terimlerini ($\bar{x}=2,31$) anladıkları ve yevmiye defteri, büyük defter ve envanter defterlerini ($\bar{x}=2,43$) öğrendikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler, aktif ve pasif hesapların ($\bar{x}=2,41$), gelir ve gider hesaplarının ($\bar{x}=2,41$) bununla birlikte aktif ve pasif düzenleyici hesapların işleyiş kurallarını anladıklarını ($\bar{x}=2,60$) ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, hesabı borçlandırmak veya alacaklandırmak tabirlerini karıştırmadıkları ($\bar{x}=2,56$) ve genel olarak muhasebe sürecinin işleyişini anladıkları ($\bar{x}=2,53$) sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 11. Muhasebe Dersini Anlama Zorluklarına Yönelik Bulgular (Devamı)

Sorular		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam	\bar{x}	S.D
S15	f	141	256	157	108	47	709	2,53	1,16
	%	19,9	36,1	22,1	15,2	6,6	100		
S16	f	118	221	163	160	47	709	2,71	1,17
	%	16,6	31,2	23,0	22,6	6,6	100		
S17	f	117	236	148	162	46	709	2,70	1,17
	%	16,5	33,3	20,9	22,8	6,5	100		
S18	f	104	232	172	147	54	709	2,74	1,16
	%	14,7	32,7	24,3	20,7	7,6	100		
S19	f	156	263	141	111	38	709	2,45	1,15
	%	22,0	37,1	19,9	15,7	5,4	100		
S20	f	179	237	134	112	47	709	2,45	1,21
	%	25,2	33,4	18,9	15,8	6,6	100		
S21	f	92	187	176	194	60	709	2,92	1,17
	%	13,0	26,4	24,8	27,4	8,5	100		

Tablo 11’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin ödeme, tahsilat, çek, banka hesabı kavramlarını anladıkları ve bunlara ilişkin muhasebe kayıtlarını karıştırmadıkları ($\bar{x}=2,53$) tespit edilmiştir. Ancak hisse senedi, tahvil, kâr payı ve faiz kavramlarını ($\bar{x}=2,71$), ticari alacak, veresiye veya kredili satış, alacak senetleri kavramlarını ($\bar{x}=2,70$) ve ilk madde malzeme, yarı mamul, mamul ve ticari mal ve maliyet kavramlarını ($\bar{x}=2,74$) kısmen anlamadıkları ve bunlara ilişkin muhasebe kayıtlarını karıştırdıkları tespit edilmiştir. Çalışmada ticari mal alışına ve ticari mal satışına ilişkin işlemlerin muhasebeleştirilmesinin ($\bar{x}=2,45$), KDV hesaplarının çalışma prensiplerinin öğrenciler tarafından anlaşıldığı ($\bar{x}=2,45$) görülmektedir. Bununla birlikte bağlı menkul kıymet, iştirak ve bağlı ortaklık kavramlarını ve muhasebe kayıtlarını ($\bar{x}=2,92$) kısmen anlamadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 12. Muhasebe Dersini Anlama Zorluklarına Yönelik Bulgular (Devamı)

Sorular		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam	\bar{x}	S.D
S22	f	112	204	174	162	57	709	2,79	1,19
	%	15,8	28,8	24,5	22,8	8,0	100		
S23	f	113	219	174	157	46	709	2,72	1,16

	%	15,9	30,9	24,5	22,1	6,5	100		
S24	f	152	239	130	136	52	709	2,57	1,22
	%	21,4	33,7	18,3	19,2	7,3	100		
S25	f	105	218	152	176	58	709	2,81	1,20
	%	14,8	30,7	21,4	24,8	8,2	100		
S26	f	156	270	134	109	40	709	2,45	1,15
	%	22,0	38,1	18,9	15,4	5,6	100		
S27	f	138	192	171	153	55	709	2,71	1,22
	%	19,5	27,1	24,1	21,6	7,8	100		

Tablo 12’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin maddi duran varlık, amortisman, net defter değeri, iz değeri kavramlarını ($\bar{x}=2,79$), mali, ticari ve diğer borçlar kavramlarını ($\bar{x}=2,72$) kısmen anlamadıkları söylenebilir. Öğrencilerin, yabancı kaynaklara ilişkin kısa vade ve uzun vade tabirlerini ($\bar{x}=2,57$) anladıkları bununla birlikte, ödenmiş sermaye, sermaye yedeği, kar yedeği, kar ve zarar kavramlarını ($\bar{x}=2,81$) ve bunlara ilişkin muhasebe kayıtlarını kısmen anlamadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin gelir ve giderlere ilişkin işlemlerin muhasebeleştirilmesini ($\bar{x}=2,45$) anladıkları ve maliyet hesaplarının yansıtılması ve kapatılma kayıtlarını kısmen yapamadıkları ($\bar{x}=2,71$) söylenebilir.

3.3.3. Muhasebe Dersini Anlama Zorluklarının Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırması

Araştırmanın bu kısmında, öğrencilerin tanımlayıcı bilgilerine göre muhasebe derslerini anlama zorluklarının dağılımı incelenmiştir.

Öğrencilerin genel muhasebe derslerini anlama zorluklarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmış ve bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler kurulmuştur:

H_0 : Kadın ve erkek öğrencilerin genel muhasebe derslerini anlama zorlukları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1 : Kadın ve erkek öğrencilerin genel muhasebe derslerini anlama zorlukları arasında anlamlı bir fark vardır.

Genel muhasebe derslerini anlama zorluklarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 13. Muhasebe Dersini Anlama Zorluklarının Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırması

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SD	t	P
Muhasebe Dersi Anlama Zorluğu	1. Kadın	368	2,61	0,82	1,09	0,27
	2. Erkek	341	2,54	0,83		
TOPLAM		709				

*p<0,05

Tablo 13’de görüldüğü üzere p değeri 0,27 olarak bulunmuştur. Bu değer 0,05’değerinden büyük olduğundan H_0 kabul edilir. Yani; kadın ve erkek öğrencilerin genel muhasebe derslerini anlama zorlukları arasında anlamlı bir fark yoktur ($t=1,09$, $p>0,05$). Dolayısıyla cinsiyetler arasında anlama zorluğunun aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin genel muhasebe derslerini anlama zorluklarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmış ve bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler kurulmuştur:

H_0 : Öğrencilerin yaşları ile genel muhasebe derslerini anlama zorlukları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1 : Öğrencilerin yaşları ile genel muhasebe derslerini anlama zorlukları arasında anlamlı bir fark vardır.

Genel muhasebe derslerini anlama zorluklarının öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14. Muhasebe Dersini Anlama Zorluklarının Öğrencilerin Yaşlarına Göre Karşılaştırması

	Yaş	N	\bar{X}	SD	F	P
Muhasebe Anlama Zorluğu	1. 20 Yaş ve Altı	164	2,48	0,75	1,47	0,20
	2. 21 Yaş	182	2,68	0,79		
	3. 22 Yaş	179	2,55	0,85		
	4. 23 Yaş	134	2,61	0,92		
	5. 24 Yaş ve Üstü	50	2,53	0,73		
TOPLAM		709				

*p<0,05

Tablo 14’te görüldüğü üzere p değeri 0,20 olarak bulunmuştur. Bu değer 0,05’değerinden büyük olduğundan H_0 kabul edilir. Yani; Öğrencilerin yaşları ile

genel muhasebe derslerini anlama zorlukları arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=1,47$, $p>0,05$). Dolayısıyla tüm yaş gruplarında anlama zorluğunun aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin genel muhasebe derslerini anlama zorluklarının mezun oldukları lise açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmış ve bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler kurulmuştur:

H_0 : Mezun olunan lise türü ile genel muhasebe derslerini anlama zorlukları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H_1 : Mezun olunan lise türü ile genel muhasebe derslerini anlama zorlukları arasında anlamlı bir fark vardır.

Genel muhasebe derslerini anlama zorluklarının öğrencilerin mezun oldukları liseye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15. Muhasebe Dersini Anlama Zorluklarının Öğrencilerin Mezun Oldukları Liseye Göre Karşılaştırması

	Mezun Olunan Lise	N	\bar{X}	SD	F	P	Tukey
Muhasebe Anlama Zorluğu	1. Ortaöğretim Lise	471	2,62	0,82	4,60	0,01*	1,3>2
	2. Meslek Lisesi	203	2,45	0,83			
	3. İmam Hatip Lisesi	35	2,82	0,74			
TOPLAM		709					

* $p<0,05$

Tablo 15’de görüldüğü üzere p değeri 0,01 olarak bulunmuştur. Bu değer 0,05’değerinden küçük olduğundan H_0 red edilir. Yani; Mezun olunan lise türü ile genel muhasebe derslerini anlama zorlukları arasında anlamlı bir fark vardır ($F=4,60$, $p<0,05$). Tukey testi sonuçlarına göre; genel muhasebe derslerini anlamada Orta Öğretim ve İmam hatip lisesi çıkışlı olan öğrencilerin meslek lisesi olanlardan daha fazla zorluk yaşadıkları söylenebilir.

Öğrencilerin genel muhasebe derslerini anlama zorluklarının öğrenim türü açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmış ve bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler kurulmuştur:

H_0 : Öğrenim türü ile öğrencilerin genel muhasebe derslerini anlama zorlukları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H₁: Öğrenim türü ile öğrencilerin genel muhasebe derslerini anlama zorlukları arasında anlamlı bir fark vardır.

Genel muhasebe derslerini anlama zorluklarının öğrencilerin öğrenim türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 16’de gösterilmiştir.

Tablo 16. Muhasebe Dersini Anlama Zorluklarının Öğrencilerin Okudukları Öğrenim Türüne Göre Karşılaştırması

	Öğrenim Türü	N	\bar{X}	SD	t	P
Muhasebe Dersi Anlama Zorluğu	1. 1.Öğretim	385	2,62	0,84	1,43	0,15
	2. 2.Öğretim	324	2,53	0,79		
TOPLAM		709				

*p<0,05

Tablo 16’da görüldüğü üzere p değeri 0,15 olarak bulunmuştur. Bu değer 0,05’değerinden büyük olduğundan H₀ kabul edilir. Yani; Öğrenim türü ile öğrencilerin genel muhasebe derslerini anlama zorlukları arasında anlamlı bir fark yoktur. (t=1,43, p>0,05). Dolayısıyla hem birinci öğretimde hem de ikinci öğretimde okuyan öğrencilerin aynı düzeyde anlama zorluğu yaşadıkları söylenebilir.

Öğrencilerin genel muhasebe derslerini anlama zorluklarının eğitim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmış ve bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler kurulmuştur:

H₀: Öğrencilerin eğitim gördükleri bölümler ile genel muhasebe derslerini anlama zorlukları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H₁: Öğrencilerin eğitim gördükleri bölümler ile genel muhasebe derslerini anlama zorlukları arasında anlamlı bir fark vardır.

Öğrencilerin eğitim gördükleri bölümler ile genel muhasebe derslerini anlama zorlukları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 17’te gösterilmiştir.

Tablo 17. Muhasebe Dersini Anlama Zorluklarının Öğrencilerin Okudukları Bölüme Göre Karşılaştırması

	Bölüm	N	\bar{X}	SD	F	P	Tukey
Muhasebe Anlama Zorluğu	1. Ak. & Risk Yönetimi	54	2,33	0,76	7,81	0,00*	6,5>1,2 6,5>3,4
	2. Girişimcilik	85	2,49	0,75			
	3. İşletme	157	2,37	0,80			
	4. Uluslararası İşletme	86	2,44	0,78			

5. İktisat	166	2,85	0,78
6. Kamu Yönetimi	44	2,94	0,73
7. Uluslararası İlişkiler	117	2,62	0,91
TOPLAM	709		

*p<0,05

Tablo 17’de görüldüğü üzere p değeri 0,00 olarak bulunmuştur. Bu değer 0,05’değerinden küçük olduğundan H_0 red edilir. Yani; Öğrencilerin eğitim gördükleri bölümler ile genel muhasebe derslerini anlama zorlukları arasında anlamlı bir fark vardır ($F=7,81$ $p<0,05$). Tukey testi sonuçlarına göre; genel muhasebe derslerinde iktisat ve kamu yönetimi öğrencilerinin diğer bölümlerdeki öğrencilerden daha fazla zorluk yaşadıkları söylenebilir.

SONUÇ

Küreselleşme ile daha yoğun şekilde yaşanan rekabet, işletmelerin planlı ve kontrollü yaşamlarını zorunlu kılmaktadır. Ayrıca işletmelerde yolsuzlukların artması ve yatırımcıların zarara uğratılması gerçek, tarafsız ve faydalı bilgilerin üretilmesinin önemini artırmıştır. Bu süreçte işletme ile ilgili taraflara gerçek, tarafsız ve faydalı bilgiler üreten, işletmenin hafızası, sinir sistemi ve iletişim yeteneği olarak kabul edilen muhasebe ve muhasebe eğitiminin önemi daha artmıştır.

Dinamik süreçler içeren muhasebe bilgi sisteminin en temel unsuru yetişmiş insan gücüdür. Söz konusu insan gücünün yetiştirilmesinde mesleki eğitim veren kurumlar ve bu kurumların eğitim süreçleri ön plana çıkmaktadır. Özellikle bilgi ve iletişim alanındaki gelişmeleri yakından takip edebilen günümüz Y kuşağının muhasebe eğitiminde kişilik özelliklerinin dikkate alınması ve eğitim sürelerinin buna göre tasarlanması oldukça önemlidir. Bu çalışma muhasebe eğitiminin temeli olan genel muhasebe derslerinde öğrencilerin yaşadığı anlama zorluklarını ve nedenlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin genel muhasebe derslerinde anlamakta zorlandıkları konular ve nedenleri araştırılmıştır. Öğrencilerin muhasebe eğitiminde yaşadıkları anlama zorluklarının tespit edilmesi ve nedenlerinin ortaya konulması ilgili taraflara oldukça fayda sağlayacaktır.

Çalışmada, Karabük Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve İşletme Fakültesinin, değişik bölümlerde muhasebe eğitimi alan 709 öğrenci ile anket çalışması yapılmıştır. Anket sonucunda elde edilen veriler analize tabi tutulmuş ve sonuçlar aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

- Araştırmaya katılan öğrencilerin %51,9'u kadın, %48,1'i erkeklerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %23,1'i 20 yaş ve altında, %25,7'si 21 yaşında, %25,2'si 22 yaşında, %18,9'u 23 yaşında ve %7,1'i ise 24 yaş ve üstündedir. Öğrencilerin, %66,4'ü Ortaöğretim Liselerinden, %28,6'sı Meslek Liselerinden, %4,9'u ise İmam Hatip Lisesinden mezun olmuşlardır. Öğrencilerin %54,3'ü birinci öğretim, %45,7'si ise ikinci öğretim öğrencisidir. Öğrencilerin %7,6'sı Aktüerya ve Risk Yönetimi, %12'si, Girişimcilik, %22,1'i İşletme, %12,1'i Uluslararası İşletmecilik, %23,4'ü İktisat, %6,2'si Kamu Yönetimi, %16,5'i ise Uluslararası İlişkiler Bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır.

- Öğrencilerin, %20,3'ü lisans eğitiminden önce muhasebe derslerini aldıklarını, %19'u gelecekte muhasebe ile ilgili bir mesleği tercih edeceklerini, %70'i muhasebe derslerinin powerpoint sunularıyla dersin tahta işlenmesinin kolay öğrenildiğini ve %48,2'si ise muhasebe dersine haftada 1 saatten daha az çalıştıklarını ifade etmişlerdir.
- Öğrencilerin, %54,4'ü muhasebe derslerini geçmek için çalıştıklarını, %55'i muhasebe derslerinin hakkını vermek için çalıştığını, %29,5'i muhasebe derslerinin kariyer planları için çalıştıkları, %64,3'ü muhasebe derslerinin mezuniyet sonrası sınavlarda yardımcı olması için çalıştıklarını, %41'3'ü muhasebe derslerine akademik kariyer planları doğrultusunda çalıştığını ve %58,7'si ise muhasebe derslerini işletmelerde muhasebe süreçlerini öğrenmek için çalıştıklarını ifade etmişlerdir.
- Araştırmada öğrencilerin, muhasebede kullanılan ispat edici belgeleri ($\bar{x}=2,80$), hesap kavramını, hesap planını ve hesap kodlarını kısmen karıştırdıklarını ($\bar{x}=2,64$), hesap kodlarını akıllarında tutamadıklarını ($\bar{x}=2,92$) belirtmişlerdir. Hisse senedi, tahvil, kâr payı ve faiz ($\bar{x}=2,71$), ticari alacak, veresiye veya kredili satış, alacak senetleri ($\bar{x}=2,70$), ilk madde malzeme, yarı mamul, mamul ve ticari mal ve maliyet kavramlarını ($\bar{x}=2,74$), kısmen anlamadıklarını ve muhasebe kayıtlarını karıştırdıklarını ifade etmişlerdir.
- Yine öğrenciler genel muhasebe dersinin ilerleyen konularından bağlı menkul kıymet, iştirak ve bağlı ortaklık kavramlarını ($\bar{x}=2,92$), maddi duran varlık, amortisman, net defter değeri, iz değeri kavramlarını ($\bar{x}=2,79$), mali, ticari ve diğer borçları ($\bar{x}=2,72$), ödenmiş sermaye, sermaye yedeği, kar yedeği, kar ve zarar kavramlarını ($\bar{x}=2,81$) kısmen anlamadıklarını ve muhasebe kayıtlarını karıştırdıklarını ifade etmişlerdir. Son olarak maliyet hesaplarının yansıtılması ve kapatılma kayıtlarını kısmen anlamadıklarını ve muhasebe kayıtlarını karıştırdıklarını ($\bar{x}=2,71$) belirtmişlerdir.
- Araştırmada Karabük Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve İşletme Fakültesi öğrencilerinin tanımlayıcı bilgilerine göre genel muhasebe derslerini anlama zorluklarının dağılımı incelenmiştir. Bu

kapsamda kadın ve erkeklerin genel muhasebe derslerini anlama düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür ($P>0,05$). Yaş itibariyle öğrencilerin genel muhasebe derslerini anlama düzeylerinin farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($P>0,05$). Dolayısıyla tüm yaş gruplarında anlama zorluğunun aynı düzeyde olduğu söylenebilir. Mezun olunan lise türü itibariyle öğrencilerin genel muhasebe derslerini anlama düzeylerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($P<0,05$). Tukey testi sonuçlarına göre; genel muhasebe derslerinde orta öğretim ve imam hatip lisesi çıkışlı olan öğrencilerin meslek lisesi olanlardan daha fazla zorluk yaşadıkları söylenebilir. Öğrenim türü açısından öğrencilerin genel muhasebe derslerini anlama düzeylerinin farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($P>0,05$). Dolayısıyla hem birinci öğretimde hem de ikinci öğretimde okuyan öğrencilerin genel muhasebe derslerinde zorluk yaşadıkları söylenebilir. Öğrencilerin okudukları bölümler açısından genel muhasebe derslerini anlama düzeylerinin farklılık gösterdiği saptanmıştır ($P<0,05$). Tukey testi sonuçlarına göre; genel muhasebe derslerinde İktisat ve Kamu Yönetimi öğrencilerinin diğer bölümlerdeki öğrencilerden daha fazla zorluk yaşadıkları söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin, genel muhasebe derslerini tamamen anlamadıkları veya muhasebe kayıtlarını tamamen karıştırdıkları söylenemez. Genel Muhasebe dersini alan öğrencilerin birçok konuyu ve muhasebe kayıtlarını anladıkları ancak özellikle daha soyut kavram ve konulara ait işlemleri anlamakta zorluk çektikleri görülmektedir. Özellikle %48'2 gibi bir oranla öğrencilerin derse az çalışmaları konuların anlaşılmasını zorlaştırmaktadır.

Bununla birlikte orta öğretim ve imam hatip lisesi çıkışlı olan öğrencilerin ve İktisat ve Kamu Yönetimi öğrencilerinin genel muhasebe dersinin konularını anlamakta daha fazla zorluk yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Özellikle matematiksel ve mantıksal zekâ gerektiren bölümlere bu açıdan zayıf ve çok sayıda öğrencinin yerleşmesi ve öğrencilerin bu derse olan ilgilerinin azlığı muhasebe derslerinin anlaşılmasını zorlaştıran önemli bir etkidir.

KAYNAKÇA

- Acaro, J. (1995). *Creating Quality in the Classroom*. New York: St. Lucie.
- Acıloğlu, İ. (2015). *İş'te Y Kuşığı*. Ankara: Elma
- Akbaba, S. (2012). *Öğrenme Psikolojisi*. 5. Baskı. Pegem Akademi, Ankara.
- Akdeniz, S. (1987). *Eğitim Psikolojisi*. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları: İstanbul.
- Alic, J. (1997). *Knowledge, Skill And Education in The New Global Economy*. Futures, 29(1), 5-16.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Anonim. (2015a). *Muhasebe ve Finansman Bölümü Dersleri*.
<http://www.muhasabedersleri.com/muhasebe-bolumu-dersleri.html>
(21.02.2017).
- Argyris, C. (1980). *Some Limitations Of The Case Method: Experiences in A Management Development Program*. Academy Of Management Review, 5(2), 291-298.
- Arı, R. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Tıpkı basımevi.
- Arslan, A. Staub, S. (2015) "*Kuşak Teorisi Ve İçgirişimcilik Üzerine Bir Araştırma*" Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi. 6(11), 1-24.
- Ay M. (2011). "*Öğrencilerin Muhasebe Derslerinde Yaşadıkları Anlama Zorlukları ve Nedenleri Üzerine Bir Araştırma*", Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 31, 263-277.
- Aydın, A. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aytuna, H. (1963). *Orta Dereceli Okullarda Öğretmenlik ve Sorunları*. Ankara: Öğretmen Kitapları Yayınları.
- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim Psikolojisi*. Pegem Akademi.
- Banks, S. R., Thompson, C. L. (1995). *Educational Psychology: For Teachers in Training*. West Publishing Company.
- Başaran, İ. E. (1991). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- Başaran, İ. E. (1998). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara.
- Başaran, İ. E. (1989). *Örgütlerde İşgören Hizmetlerinin Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları. No: 139.
- Baykal, B. (1978). *Motivasyon Kavramına Genel Bir Bakış*, İstanbul: Divan Matbaacılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1976). *Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Yargıcıoğlu Basımevi.
- Blood, B. (2002). Yetenek Savaşını Nasıl Kazanırsınız. 16. Dünya Muhasebe Kongresi, Bildiri Özetleri (Türkçe), Derleyen: Rıfat Nalbantoğlu, TÜRMOB, Ankara.
- Bonner, S. E. (1999). *Choosing Teaching Methods Based On Learning Objectives: An Integrative Framework*. *Issues in Accounting Education*, 14(1), 11-15.
- Braun, R.L., & Simpson, W.R. (2004). *The Pause Method in Undergraduate Auditing: An Analysis Of Student Assessments And Relative Effectiveness*. *Advances in Accounting Education*, 6, 69–85.
- Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boyce, G. (1999). *Computer-Assisted Teaching And Learning in Accounting: Pedagogy Or Product?* *Journal of Accounting Education*, 17,191-220.
- Boyd, D., Boyd, S., Boyd W. (2000). *Changes in Accounting Education: Improving Principles Content for Better Understanding*, *Journal of Education for Business*, 76(1), 36-42
- Bozfaııoğlu, N. (2002). “Muhasebe Yönetimi ve Standardizasyon”, XVII. Türkiye Muhasebe Kongresi, 10-12 Ekim 2002, TÜRMOB Yayınları No:199.
- Case Western Reserve University (2014). *First Day, First Impressions*. <https://students.case.edu/academic/workshops/gradta/documents/doc/orientation14.pdf> (02.08.2017)
- Celep, C. (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, Anı Yayıncılık.

- Charlton, B. G. (2006). *Lectures Are An Effective Teaching Method Because They Exploit Human Evolved 'Human Nature' To Improve Learning-* Editorial. *Medical Hypotheses*, 67, 1261-5.
- Christensen, B. L., Johnson, R. B. Turner, L. A. (2015) *Research Methods, Design and Analysis*, Twelfth Edition, England: Pearson Education Limited.
- Clinton, B.D., & Kohlmeyer, J.M. (2005). *The Effects Of Group Quizzes On Performance And Motivation To Learn: Two Experiments in Cooperative Learning*. *Journal of Accounting Education*, 23(2), 96–116.
- Cullen, J., Richardson, S., & O'Brien, R. (2004). *Exploring The Teaching Potential Of Empirically-Based Case Studies*. *Accounting Education*, 13(2), 251-266.
- Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1994). *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çolak, A. (2008). *Attitudes, Motivation and Study Habits of English Language Learners: The Case of Başkent University Second Year Students*. (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Davidson, R.A., & Baldwin, B.A. (2005). *Cognitive Skills Objectives in Intermediate Accounting Textbooks: Evidence From End-Of-Chapter Material*. *Journal of Accounting Education*, 23, 79–95.
- DCSF (2009). *Deprivation and Education*.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demir, B. (2012). *Muhasebeye Yön Veren Gelişmeler ve Meslek Yüksekokullarında Verilen Muhasebe Eğitime Yansımaları*. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 109-120.
- Demir, M., ve Çam M. (2006), “*Muhasebe Bölümü Öğrencilerinin Muhasebe Öğreniminde Başarılarını Olumsuz Etkileyen Faktörlere İlişkin Bir Araştırma*”, *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Sayı 32, s. 160-169
- Dijitalajans (2017) <http://www.dijitalajanslar.com/>. (07.02.2018)
- Dimitrios, B., Labros, S., Nikolaos, K., Maria, K., & Athanasios, K. (2013). *Traditional Teaching Methods Vs. Teaching Through The Application Of*

Information And Communication Technologies In The Accounting Field: Quo Vadis?. European Scientific Journal, *ESJ*, 9(28).

Dinç, E. (2008). *Meslek Seçiminde Etkili Faktörlerin İncelenmesi: Meslek Yüksek Okulu-Muhasebe Programı Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma.* Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (16) 2, 90-106.

Easton, P. D., Harris, T. S., & Ohlson, J. A. (1992). *Aggregate Accounting Earnings Can Explain Most Of Security Returns: The Case Of Long Return Intervals.* Journal Of Accounting And Economics, 15(2-3), 119-142.

Edwards, J. R., & Carnegie, G. D. (1997). *The Development of Accounting in an International Context: A Festschrift in Honour of RH Parker*, 2, 49.

Ekiz, D. (2006). *Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş.* İstanbul: Alkım Yayınları.

Erdoğan, M. (2000). *Teknolojik Gelişmelerin Muhasebe ve Muhasebe Eğitimine Etkileri.* Muhasebe ve Bilim Dünyası Dergisi, 2(4).

Erkılıç, E. A. (2005), *Zaman Yönetimi*, Kıran, H.(Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık

Erol, İ. Utku, D. (2015) *Finansal Muhasebe Derslerinde Öğrencilerde Oluşan Kavram Yanılgılarının İncelenmesi.* International Journal of Social Sciences and Education Research, 1 (4), 1307-1319.

Erol, M. Erkan, G. (2008) *Lisans Düzeyinde Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Başarılarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesine Yönelik Biga İktisadi Ve İdari Birimler Fakültesinde Bir Araştırma.* Karamanoğlu MehmetBey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10 (14).

Ertürk, C. (2006). *Muhasebecilik ve Mali Müşavirlik Mesleğinin Vizyonu.* http://www.cihaterturk.com/yazilarhaber_oku.php?haber_id=2 (04.04.2017)

Evans, G. W. (2004). *The Environment of Childhood Poverty.* American Psychologist, 59(2), 77.

Eymen, U. E. (2007) *SPSS 15.0 Veri Analiz Yöntemleri*, İstatistik Merkezi Yayın No: 1, <http://www.istatistikmerkezi.com/>, (12.04.2018).

- Farooq, U. (2012). *Lecture Method of Teaching, Definition, Advantages and Disadvantages*.<http://www.studylecturenates.com/socialciences/education/382-lecture-method-of-teaching-definition-advantages-a-disadvantages->
(22.02.2017.)
- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gardiner, H. W. (1993). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Çev. Dönmez A., Çelen, N., Onur, B. Ankara: İmge Kitabevi
- Gençtürk, M. (2006). *Alınan Eğitimin Meslek Yaşamındaki Yeterlilik Düzeyinin İşletmelerin Muhasebe–Finans Bölümünde Çalışanlar Üzerinde Tespitine Yönelik Bir Alan Çalışması: Isparta, Burdur, Denizli ve Antalya Organize Sanayi Bölgeleri Örneği*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(12), 55-82.
- Good, T. L., Brophy, J. E. (1991). *Looking in Classrooms*. Fifth Edition, New York: Harper Collins Publishers 98 Inc.,
- Greatz, K. A. (2017). *Learning Spaces: Chapter 6. The Psychology of Learning Environments*.
<https://www.educause.edu/research-and-publications/books/learning-spaces/chapter-6-psychology-learning-environments> (24.06.2017).
- Gow, L., Kember, D., & Cooper, B. (1994). *The Teaching Context And Approaches To Study Of Accountancy Students*. Issues in Accounting Education, 9(1), 118-130.
- Gökçen, G. (1998). *Practitioners' Expectations for Accounting Education*. Journal of Accounting Research and the Central Accounting Finance, 9(12), p.43
- Gujarathi, M. (2005). *Use of ERP Software in Accounting: A Teaching Note*. Advances in Accounting Education, 7, 207–220
- Gülegül, H. İ., Uygur, F. (2001). *Muhasebe Bölümü Meslek Dersleri Kitaplarının Değerlendirilmesi Araştırması*. Milli Eğitim Bakanlığı, Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi Başkanlığı, Yayın No: 30.
- Gündoğdu, R. (2013). *Öğrenmenin Doğası ve Temel Kavramlar*.
https://www.researchgate.net/publication/315387376_ogrenmenin_dogasi_ve_temel_kavramlar (22.06.2017)

- Güneş, MH., Güneş, T. (2005), *İlköğretim Öğrencilerinin Biyoloji Konularını Anlama Zorlukları ve Nedenleri*, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 169–175
- Gürdal, K. (2004). *Yeni Ekonomi Kavramı ve Yeni Muhasebe Anlayışı*. Muhasebe ve Denetime Bakış Dergisi, Eylül.
- Haftacı, V. (2008); *Management Accounting*, Enlarged, Issue 3, Umuttepe Press, Kocaeli, p.12
- Hair Jr., J.F., Black, W.C., Babin, B.J. and Anderson, R.E. (2010) *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective*, 7th Edition, Pearson Education, Upper Saddle River.
- Harman, G., Çelikler, D. (2012). *Eğitimde Hazır Bulunuşluğun Önemi Üzerine Bir Derleme Çalışması*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(3), 147-156.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental Tasks and Education*.3rd Edition. David Mckay Co. New York.
- Hellbrück, J., Liebl, A. (2007). *Effects of Noise on Cognitive Performance: An Overview and Recent Results*. Recent Topics in Environmental Psychoacoustics, 153-184.
- Heuston, E. B. H. (2010). *Effects of Computer-Based Early-Reading Academic Learning Time on Early-Reading Achievement: A Dose-Response Approach*, Brigham Young University, Degree of Doctor of Philosophy
- Higgison, C. (2001). *Online Tutoring e-book*, (<http://otis.scotcit.ac.uk/onlinebook/> pp. 2-02--2-10) (02.08.2017)
- Howe, N. ve W. Strauss. (1992). *The New Generation Gap*. The Atlantic Monthly. 270.6, 67-89.
- Hwang, N.R., Lui, G., & Tong, M.Y.J. (2005). *An Empirical Test Of Cooperative Learning in a Passive Learning Environment*. Issues in Accounting Education, 20(2), 151–165.
- IFAC, (2008). International Education Standards 1-8. New York, IFAC
- IFAC, (2012). Facts about IFAC. Available at: <http://www.ifac.org/about-ifac>. 21.03.2017.

- İftar, K. G. (1999) “*Bilim ve Araştırma,*” *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* Ed.; A. A. Bir, 1-10, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1081.
- Jacobs, G. M., Power, M. A., Inn, L. W. (2002). *The Teacher’s Sourcebook for Cooperative Learning*. United States of America: Corwin Press, Inc.
- Jacobsen, D. A., Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (1985). *Methods For Teaching: Promoting Student Learning*. Prentice Hall.
- Jersild, A. T. (1983). *Çocuk psikolojisi*. Çev: Gülseren Günçe), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fak. Yayınları, Ankara.
- Johnson, B. C., Kiviniemi, M. T. (2009). *The Effect of Online Chapter Quizzes on Exam Performance in an Undergraduate Social Psychology Course*. *Teaching Psychology*, 36(1), 33–37.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Houbach, R. (1995). *Creative Controversy: Intellectual Challenge in The Classroom*. Interaction Book Company.
- Kabaklı, Savaş (2007), *Maliyet ve Yönetim Muhasebesinde Yeni Gelişmeler, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Projesi*.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. Resources for Teachers, Inc.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, 5. Baskı, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kalmış, H., Yılmaz, B. B. (2004). *Current State of Undergraduate Level Accounting Education and Necessary Progress to be Developed*. Symposium on Accounting Education in Turkey.
- Kauchak, D. P., Eggen, P. D. (1993). *Learning and teaching*. New York: Allyn Bacon.
- Kavalcı, Kübra, *Tüketici Karar Verme Tarzları ve Öğrenme Stilllerinin Y ve Z Kuşakları Açısından Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi / Atatürk Üniversitesi / 2015, 77)
- Kaya, M. F. (2013) “*Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması*”, *Marmara Coğrafya Dergisi*, (28), 175-19.

- Kaya, Z. (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kayış, A. (2009) *Güvenirlilik Analizi*, Ed.; Kalaycı Ş. *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kessler, C. (1992). *Cooperative Language Learning A Teacher' Resource Book*. United States of America: Prentice Hall Regents, Prentice- Hall, Inc.
- Kızıl, C. ve Gencer, K. (2016). “*Muhasebe Dersi Alan Öğrencilerin Başarısına Etki Eden Faktörlerin Tespiti*”, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi 67-110
- Kothari, S. P. (2004). *Corporate Accounting, Introduction Course Notes*. Available at <https://ocw.mit.edu/courses/sloan-school-of-management/15-511-financial-accounting-summer-2004/lecture-notes/lec1.pdf>. (21.06.2017)
- Koyunkaya, M. Y. (2016). *Eğitim Bilimine Giriş 1. Ders- Eğitimin Temel Kavramları*. http://melikeyigit.weebly.com/uploads/1/2/4/7/12475408/1._hafta-_egitimin_temel_kavramlari.pdf (21.06.2017)
- Köroğlu, Ç., Kaderli, Y., Zeytun, Y. (2015). *Measuring the Relationship Between the Theoretical Knowledge Given in Accounting Education and the Accounting Sector Practices: Evidence From Aydın*. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(2), 289-301.
- Krejcie, R. V. ve Morgan, D.W. (1970). *Determining Sample Size for Research Activities*, Educational and Psychological Measurement, 30, 607-610.
- Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* [Instructional Planning and Evaluation]. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuşat, N. (2014). *Meslek Yüksekokullarında Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Çalışma: Eğirdir Meslek Yüksekokulu Muhasebe Programı Örneği*. Muhasebe ve Finansman Dergisi, 61, 65-79.
- Lee, T. (1995). *The Professionalization of Accountancy: A History of Protecting The Public interest in a Self-Interested Way*. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 8(4), 48-69.

- Lee, T. A. (2006). *Going Where No Accounting Historian Has Gone Before: A Counterfactual History of The Early institutionalisation of Modern Public Accountancy*. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 19(6), 918-944.
- Leidner, D.E., & Jarvenpaa, S.L. (1995). *The Use of Information Technology to Enhance Management School Education: A theoretical view*. *MIS Quarterly*, 19(3), 265-291.
- Libby, P. A. (1991). *Barriers To Using Cases in Accounting Education*. *Issues in Accounting Education*, 6(2), 193-213
- Lifecourse, (2018)<http://www.lifecourse.com/about/method/phases.html> (29.04.2018).
- Manolopoulou-Sergi, E. (2004). *Motivation Within The Information Processing Model of Foreign Language Learning*. *System*, 32(3), 427-441.
- Marcell, M. (2008). *Effectiveness of Regular Online Quizzing in Increasing Class Participation And Preparation*. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(1), 1–9.
- Mayoclinic (2017). *Diseases and Conditions: Drug addiction Definition* <http://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/drug-addiction/basics/definition/con-20020970> (21.06.2017).
- McDonough, J., Shaw, C. (1998). *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- McGraw, M. B. (1939). *Later Development of Children Specially Trained During infancy. Johnny and Jimmy at School Age*. *Child Development*, 1-19.
- McKeachie, W. J. (1986). *Teaching Tips: A Guide Book for The Beginning College Teacher*, 8th Ed., Lexington, Mass: Heath.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Transaction Publishers
- Metzler, M. (1990). *Instructional Supervision for Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Minstrell, J., Kraus, P. A. (2001). *The Teaching And Learning of Physics, in Jere Brophy (ed.) Subject-Specific instructional Methods and Activities*. *Advances in Research on Teaching*, 8, 215 – 238

- Mohammed E., K. A., Lashine, S.H. (2003). *Accounting Knowledge and Skills and the Challenges of a Global Business Environment*. *Managerial Finance*, 7(29), 4.
- Montaño*, J. L. A., Cardoso, S. M. J., & Joyce, J. (2004). *Skills Development, Motivation And Learning in Financial Statement Analysis: An Evaluation of Alternative Types of Case Studies*. *Accounting Education*, 13(2), 191-212.
- Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye Giriş*, Çev. Karataş S., Hacettepe Üniversitesi, Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara.
- Nakip, M. (2013). *Pazarlama Araştırma Teknikleri*, 3. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Narloch, R., Garbin, C. P., Turnage, K. D. (2006). *Benefits of Prelecture Quizzes, Teaching of Psychology*, 33(2), 109–112.
- NIH (National Institute of Drug Abuse) (2016). *Understanding Drug Use and Addiction*. <https://www.drugabuse.gov/publications/drugfacts/understanding-drug-use-addiction> (24.06.2017).
- Nouri, H., & Shahid, A. (2005). *The Effect of Powerpoint Presentations On Student Learning And Attitudes*. *Global Perspectives on Accounting Education*, 2, 53–73,
- Odabaşı, Y. (1999) “Anket Yöntemi,” *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Ed.; A. A. Bir, 79-97, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1081.
- Offorma, G. (2013). *Issues and Challenges in Curriculum Development For Accounting Education*. *Journal of Curriculum and Instruction*, 28-38.
- Onat O., ve Akın O. (2016), “Y Kuşağı ve Muhasebe Eğitimi Durum Tespiti Ve Öneriler: Mehmet Akif Üniversitesinde Bir Araştırma”, *Lefke Avrupa Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 7, s. 144-161.
- Onur, E. (1979). *Disiplin Kavramı*, Eğitim ve Bilim Dergisi. *TED* Sayı 17(3), Ankara. Karabük Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, 2018.
- ÖYEGM (2012). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. <http://oyegm.meb.gov.tr/>. (02.08.2017)

- Özarpınar, Y. (1987). *Psikolojinin Temel Mefhumları*. Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Özdamar, K. (2001) *Spss İle Biyoistatistik*, 4. Basım, Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özkılıç, R. (2005). *Sınıfta Zaman Yönetimi*. Küçükahmet, L. (Ed.). Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Özyürek, L. (1983). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi yayınları.
- Özyürek, M. (1997). *Sınıfta Davranışları Yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları. Ankara.
- Özbirecikli, M., & Pastacıgil, A. (2009). *Türkiye'de Muhasebeci Eğitiminin Gelişim Süreci: IFAC Standartları ile Mukayeseli Bir İnceleme*. Muhasebe ve Finansman Dergisi, (41).
- Özer, G., Yücel, R., & Seyrek, İ. H. (2003). *Yeni Ekonomide Bilgi Dönüşümleri ve Bilgi Şirketlerinin Artan Önemi*. Active Bankacılık ve Finans Dergisi, 28.
- Özmen, A. (1999) “Örnekleme”, Ed.; A. A. Bir, Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, 25-50, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1081.
- Padem, H., Göksu, A. ve Konaklı, Z. (2012) *Araştırma Yöntemler SPSS Uygulamalı*, Sarajevo: International Burch University.
- Papaioannou, E. (2010). *Psychological Aspects That Affect the Learning Process*. <https://www.edutopia.org/discussion/psychological-aspects-affect-learning-process> (24.06.2017).
- Peters, M., Kethley, B., & Bullington, K. (2002). *The Relationship Between Homework And Performance in an introductory Operations Management Course*. Journal of Education for Business, 77, 340–344.
- Pok, F. (1995). *Culture and Accounting Education Issues in Developing Countries: A Papua New Guinea Case Study*. UBS Publisher's Distributors.
- Popham, E. L., Blockhus, W., & Schrag, A. F. (1975). *A Teaching-Learning System For Business Education*. Gregg Division, McGraw-Hill.

- Ramen, M., Moazzam., Jugurnath, B. (2016). *Accounting Teaching Techniques With The Advent of Technology: Empirical Evidence From Mauritius. Proceedings of the Fifth Asia-Pacific Conference on Global Business, Economics, Finance and Social Sciences (AP16Mauritius Conference)* ISBN - 978-1-943579-38-9
- Rayburn, L.G., & Rayburn, J.M. (1999). *Impact Of Course Length And Homework Assignments On Student Performance*. *Journal of Education for Business*, 74, 325–331
- Reid, G. (2007). *Motivating Learners in the Classroom*, London: Cromwell Pres Ltd
- Riccio, E. L., & Sakata, M. C. G. (2000). *Teaching-Learning Methods in Accounting Education: An Empirical Research in the Brazilian Scenario*.
- Samani, S. A., Samani, S. A. (2012). *The impact of Indoor Lighting on Students' Learning Performance in Learning Environments: A knowledge Internalization Perspective*. *International Journal of Business and Social Science*, 3(24).
- Sargın, N., Avşaroğlu, S., Ünal, A. (2016). *Eğitim ve Psikolojiden Yansımalar*. Çizgi Kitabevi, Konya.
- Sathe, R. S. (2010). *CPA Licensure without Examination: Legitimation and Resistance*. *Critical Perspectives on Accounting*, 21(6), 496-508.
- Sayın, Ş., Yeğinboy, Y., Tektüfekçi, F. (2005). *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler'de Öğrenci Açısından ve Alt Yapı Bakımından Muhasebe ve Finansman Eğitiminin Etkinliğinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma*. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (26), 101-108.
- Schwartz, D. L., Bransford, J. D. (1998). *A Time for Telling*. *Cognition and Instruction* 16(4), 475–522.
- Sekaran, U. (2003) *Research Methods for Business*, Fourth Edition, John Wiley & Sons inc.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning Theory, Research, and Practice*. United States of America: Simon& Schuster Company.
- Serçemeli M., Kurnaz E., Muhammet Ö. (2015) *Y Kuşağı Öğrencilerinin Muhasebe Eğitimine Bakışı: Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler'de Bir*

Araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, (20)1, 263

Spaulding, C.L. (1992). *Motivation in the Classroom*, NewYork: McGraw- Hill, Inc

Sprinthall, N., Sprinthall, R. (1990). *Educational Psychology*, USA: McGraw-Hill Publishing Company

Szalma, J. L., Hancock, P. A. (2011). *Noise Effects on Human Performance: A Meta-Analytic Synthesis*.

Şavran, G. T. (2009) “*Sosyolojide Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemi*,” Ed.: N. Suğur, Sosyolojide Araştırma Yöntem ve Teknikleri, 78-96, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1963.

Temelli, F. (2018). “*Muhasebe Derslerinde Anlama Zorlukları ve Nedenleri: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler-İşletme Bölümü Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma*”, Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi Sayı:22

Thomas, J.R. (1994). *Major Reorientation' Needed; Is Coverage inadequate*. The Software Practitioner, 5-7 (March).

Tüik, (2018). www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=945 (02.04.2018),

Türk Dil Kurumu, (2018) <http://www.tdk.gov.tr>. (02.04.2018).

Uyar, S. (2006). *Bilgi Teknolojisindeki Gelişmelerin Muhasebe Mesleğine Etkileri. Pamukkale Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler, İşletme Bölümü, Muhasebe Finansman ABD, suleymanuyar@ pamukkale.edu.tr, Denizli.*

Uzay, Ş. (2004). 21. *Yüzyılın Başında Muhasebe Mesleğini Etkileyen Gelişmeler ve Geleceğe Yönelik Değerlendirmeler*. İstanbul Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler Odası Mali Çözüm Dergisi, (67), 229-248.

Uzay, Ş., Tanç, A., & Erciyes, M. (2009). *Türkiye'de Muhasebe Denetimi: Geçmişten Geleceğe-1*. Mali Çözüm Dergisi/Financial Analysis, (95).

Ülker, H. 2013, *Y Kuşağı da Neyin Nesi?* <http://acikarsiv.atilim.edu.tr/browse/791/Y%20kusagi.pdf> (04.03.2018).

Ünal, S., Ada, S. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye Birimi İşletmesi, İstanbul.

- Üstün, A. (2005). *Öğrenmenin Doğası*.
<http://www.biyoloji.egitim.yyu.edu.tr/ders/omk/odau.pdf> (21.06.2017)
- Üzel, D., Hangül, T. (2012). *Duyusal Zeka ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*
- Vural, B. (2004). *Eğitim-Öğretimde Teknoloji ve Materyal Kullanımı*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Vural, S. (2007). *Teachers' and Students' Perceptions of Teacher Motivational Behavior*. (Yüksek Lisans Tezi). The Graduate School of Education of Bilkent University, Ankara
- Weil, S., Oyelere, P., & Rainsbury, E. (2004). *The Usefulness Of Case Studies in Developing Core Competencies in a Professional Accounting Programme: a New Zealand Study*. *Accounting Education*, 13(2), 139-169.
- Weininger, O. (1972). *Effects Of Parental Deprivation: An Overview Of Literature and Report on Some Current Research*. *Psychological Reports*, 30(2), 591-612.
- Whitaker, S. (2012). *How Does Sensation and Perception Affect Learning? Provide an Example of Each*. <http://astudentofpsychology.blogspot.com.tr/2012/12/how-does-sensation-and-perception.html> (24.06.2017).
- Williams, C. K. ve Page, A. R. (2011). *Marketing to the Generations*, *Journal of Behavioral Studies in Business*
- Wright, D. L. (2017). *Making a Great First Impression*. Teaching and Learning Center, University of Nebraska, Course Notes.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017) “*Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulamalı Faktör Analizlerinin Kullanılması*”, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 46 (Özel Sayı) 74-85.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004) *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yenilmez, K., & Kakmacı, Ö. (2008). *İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematikteki Hazır Bulunuşluk Düzeyi*. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 529-542.
- Young, M. R. (2002). *Accounting Irregularities and Financial Fraud, A Corporate Governance Guide, Second Edition*, Aspen Law & Business, New York.

- Yök, (2018). *Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi*: <https://istatistik.yok.gov.tr/> (02.07.2018).
- Yükçü, S. *Muhasebe Yönetimi ve Standardizasyon*. XVII. Türkiye Muhasebe Kongresi, TÜRMOB.
- Yüksekbilgili, Z. (2013). "*Türk Tipi Y Kuşağı*", *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(45): 342-353.
- Yüksel, A., Marangoz, D.Ç. ve Canaran, N.T. (2004). *Farklılaştırılmış öğretim stratejileri*.<http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/Arzu%20Yuksel.doc> (12.02.2018).
- Zaif, F., & Ayanoglu, Y. (2007). *Muhasebe Eğitiminde Kalitenin Arttırılmasında Ders Programlarının Önemi: Türkiye'de Bir İnceleme*. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 9(1), 115-136.

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Geleneksel Öğretim Yöntemleri ve Modern Öğretim Yöntemleri.....	18
Tablo 2. Beceri Geliştirmede Öğretim Yöntemlerinin Etkileri ve Kullanım Engelleri	25
Tablo 3. Muhasebe Eğitimini Yönlendirme	27
Tablo 4. Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartları.....	36
Tablo 5. Güvenilirlik Analizine Yönelik Bulgular	74
Tablo 6. Tanımlayıcı Bilgilere Yönelik Bulgular	75
Tablo 7. Muhasebe Dersine Yönelik Bulgular	75
Tablo 8. Muhasebe Dersine Çalışma Amaçlarına Yönelik Bulgular.....	76
Tablo 9. Muhasebe Dersini Anlama Zorluklarına Yönelik Bulgular	77
Tablo 10. Muhasebe Dersini Anlama Zorluklarına Yönelik Bulgular (Devamı)	78
Tablo 11. Muhasebe Dersini Anlama Zorluklarına Yönelik Bulgular (Devamı)	79
Tablo 12. Muhasebe Dersini Anlama Zorluklarına Yönelik Bulgular (Devamı)	79
Tablo 13. Muhasebe Dersini Anlama Zorluklarının Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırması	81
Tablo 14. Muhasebe Dersini Anlama Zorluklarının Öğrencilerin Yaşlarına Göre Karşılaştırması	81
Tablo 15. Muhasebe Dersini Anlama Zorluklarının Öğrencilerin Mezun Oldukları Liseye Göre Karşılaştırması.....	82
Tablo 16. Muhasebe Dersini Anlama Zorluklarının Öğrencilerin Okudukları Öğrenim Türüne Göre Karşılaştırması.....	83
Tablo 17. Muhasebe Dersini Anlama Zorluklarının Öğrencilerin Okudukları Bölüme Göre Karşılaştırması	83

EKLER

ANKET FORMU

Sayın Katılımcı,

Bu anket, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı'nda yürütülmekte olan " Y Kuşağının Genel Muhasebe Derslerinde Yaşadıkları Anlama Zorluklarını ve Nedenlerini İncelemeye Yönelik Bir Araştırma " isimli yüksek lisans tezi kapsamında hazırlanmıştır. Ankete verilecek cevaplar tamamen bilimsel amaçlar için kullanılacak olup, bireysel düzeyde herhangi bir değerlendirme kesinlikle yapılmayacaktır.ne

Anket sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları samimi ve doğru olarak yanıtlamanız gerekmektedir. İlgili ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Murat YILDIRIM

Tez Danışmanı

Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Dursun GÜNER

Yüksek Lisans Öğrencisi

Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Cinsiyetiniz:	Kadın () Erkek ()
Yaşınız:
Mezun Olunan Lise Türü:
BölümünüzBölümü - Birinci Öğretim () - İkinci Öğretim ()
Daha önce muhasebe ile ilgili bir eğitim aldınız mı?	Evet () Hayır ()
Mezun olduğunuz zaman muhasebe ile ilgili bir mesleği seçme durumunuz nedir?	Evet () Hayır () Bilmiyorum ()
Muhasebe derslerini hangi anlatım tarzı ile daha iyi anlıyorsunuz?	Tahtada sunumu ile () PowerPoint sunumu ile () Tahta ve PowerPoint 'in birlikte kullanımı ile () Diğer.....
Okuldaki muhasebe dersleri haricinde haftalık kaç saat muhasebe dersine çalışıyorsunuz?

Muhasebe dersleri ile ilgili aşağıdaki ifadelerden size uygun olanları işaretleyiniz. (Birden fazla seçenek işaretlenebilir)

	İfadeler	Evet	Hayır
1.	Bu derse sadece dersi geçmek için çalışıyorum.		
2.	Bu dersin hakkını vererek öğrenmek için çalışıyorum.		
3.	Muhasebe ile ilgili kariyer planlarım için bu derse çalışıyorum.		
4.	Mezuniyet sonrası gireceğim sınavlara yardımcı olması açısından bu derse çalışıyorum		
5.	Akademik kariyer planım doğrultusunda bu derse çalışıyorum.		
6.	İşletmelerdeki muhasebe süreçlerini öğrenmek üzere bu derse çalışıyorum.		

Muhasebe dersleri ile ilgili aşağıdaki ifadelerden size uygun olanı işaretleyiniz.

	Sorular	Kesimlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesimlikle Katılıyorum
1.	Muhasebe ve muhasebenin temel fonksiyonlarını anlamıyorum.					
2.	Muhasebenin temel kavramlarını anlamıyorum.					
3.	Muhasebenin mantığını bir türlü kafamda oturtamıyorum.					
4.	Muhasebede kullanılan ispat edici belgeleri karıştırıyorum.					
5.	Hesap kavramını, hesap planını ve hesap kodlarını anlamıyorum, karıştırıyorum.					
6.	Hesap kodlarını aklımda tutamıyorum.					
7.	Bilanço ve gelir tablosunu anlamıyorum, karıştırıyorum.					
8.	Dönen varlık, duran varlık, yabancı kaynak, özkaynak, gelir ve gider terimlerini anlamıyorum, karıştırıyorum.					
9.	Yevmiye defteri, büyük defter ve envanter defterlerini anlamıyorum, karıştırıyorum.					
10.	Aktif ve pasif hesapların işleyiş kurallarını anlamıyorum, karıştırıyorum.					
11.	Gelir ve gider hesaplarının işleyiş kurallarını anlamıyorum, karıştırıyorum.					
12.	Aktifi ve pasifi düzenleyici hesapların işleyiş kurallarını anlamıyorum, karıştırıyorum.					
13.	Hesabı borçlandırmak veya hesabı alacaklandırmak tabirlerini anlamıyorum, karıştırıyorum.					
14.	Genel olarak muhasebe sürecinin işleyiş anlamakta zorluk çekiyorum.					
15.	Ödeme, tahsilat, çek, banka hesabı kavramlarını anlamıyorum, bunlara ilişkin muhasebe kayıtlarını karıştırıyorum.					
16.	Hisse senedi, tahvil, kâr payı ve faiz kavramlarını anlamıyorum, bunlara ilişkin muhasebe kayıtlarını karıştırıyorum.					
17.	Ticari alacak, veresiye veya kredili satış, alacak senetleri kavramlarını anlamıyorum, bunlara ilişkin muhasebe kayıtlarını karıştırıyorum.					
18.	İlk madde malzeme, yarı mamul, mamul ve ticari mal ve maliyet kavramlarını anlamıyorum, bunlara ilişkin muhasebe kayıtlarını karıştırıyorum.					
19.	Ticari mal alışına ve ticari mal satışına ilişkin işlemlerin muhasebeleştirilmesini anlamıyorum, karıştırıyorum.					
20.	KDV hesaplarının nasıl çalıştığını, anlamıyorum, karıştırıyorum.					
21.	Bağlı menkul kıymet, iştirak ve bağlı ortaklık kavramlarını anlamıyorum, bunlara ilişkin muhasebe kayıtlarını karıştırıyorum.					
22.	Maddi duran varlık, amortisman, net defter değeri, iz değeri kavramlarını anlamıyorum, bunlara ilişkin muhasebe kayıtlarını karıştırıyorum.					
23.	Mali, ticari ve diğer borçlar kavramlarını anlamıyorum, bunlara ilişkin muhasebe kayıtlarını karıştırıyorum.					
24.	Yabancı kaynaklara ilişkin kısa vade ve uzun vade tabirlerini anlamıyorum, karıştırıyorum.					
25.	Ödenmiş sermaye, sermaye yedeği, kar yedeği, kar ve zarar kavramlarını anlamıyorum, bunlara ilişkin muhasebe kayıtlarını karıştırıyorum.					
26.	Gelir ve giderlere ilişkin işlemlerin muhasebeleştirilmesini anlamıyorum, karıştırıyorum.					
27.	Maliyet hesaplarının yansıtılması ve kapatılma kayıtlarını anlayamıyorum, karıştırıyorum.					

ÖZGEÇMİŞ

Dursun GÜNER, 1989 yılında Tokat'ta doğdu. İlk ve orta öğrenimini Tokat'ta tamamladı. Anadolu Üniversitesi İktisat Fakültesi Maliye bölümünde mezun oldu. 2011 yılında Kastamonu Üniversitesine memur olarak atandı. Hâlihazırda Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimine devam etmektedir.

