

T.C.
GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

İŞLETME ANABİLİM DALI

MUHASEBE EĞİTİMİNDE KULLANILAN ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ: ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS

Sultan YILMAZ

HAZİRAN-2023
GÜMÜŞHANE



**T.C.
GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

İŞLETME ANABİLİM DALI

**MUHASEBE EĞİTİMİNDE KULLANILAN ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ: ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

**TEACHING METHODS USED IN ACCOUNTING EDUCATION
EVALUATION THE CASE OF ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY**

YÜKSEK LİSANS

Sultan YILMAZ

**HAZİRAN-2023
GÜMÜŞHANE**



**T.C.
GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

İŞLETME ANABİLİM DALI

**MUHASEBE EĞİTİMİNDE KULLANILAN ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ: ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

**TEACHING METHODS USED IN ACCOUNTING EDUCATION
EVALUATION THE CASE OF ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY**

YÜKSEK LİSANS

Sultan YILMAZ

Danışman: Doç. Dr. Büşra TOSUNOĞLU

**HAZİRAN-2023
GÜMÜŞHANE**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlamış olduğum “**Muhasebe Eğitiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Değerlendirilmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi**” isimli bu tezimin, tamamen kendi çalışmam olduğunu, her alıntıya kaynak gösterdiğimi, alıntı yaptığım tüm çalışmaları kaynakçada belirttiğimi ve Gümüşhane Üniversitesi’nin lisanslı kullanıcısı olduğum intihal yazılım programı ile Lisansüstü Eğitim Enstitüsü’nün belirlediği kıstaslara uygun olarak raporladığımı taahhüt ederim. Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Gümüşhane Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivinde saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

12/06/2023

.....
Sultan YILMAZ

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın amacı Muhasebe Eğitiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Değerlendirilmesidir. Çalışmamı yönlendirerek, sonuçlarına ulaşmamda bana destek olan kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Büşra TOSUNOĞLU' na içten saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca her zaman maddi ve manevi desteğini üzerimden eksik etmeyen aileme sonsuz teşekkür ederim.

Sultan YILMAZ
GÜMÜŞHANE - 2023

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Muhasebe eğitiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesidir. Bu doğrultuda Ondokuz Mayıs Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim gören ve muhasebe dersi alan 372 öğrenciye anket uygulanmıştır. Araştırmada öğretim yöntemlerinin alt boyutlarını oluşturan anlatım, tartışma, soru-cevap, işbirlikli öğrenme, araştırma ve örnek olay yöntemlerine ilişkin ilgili literatürden yararlanılarak oluşturulan ölçek oluşturulmuştur. Elde edilen verilerin analizinde frekans, t-testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin cinsiyet, yaş, bölüm ve aldıkları muhasebe dersleri ile öğretim yöntemleri algıları, yöntemlere karşı memnuniyetleri arasında farklılık olup olmadığı istatistiki olarak test edilmiş ve bazılarında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Muhasebe eğitimi, Öğrenme yöntem ve teknikleri, Öğrenme stilleri.

SUMMARY

The purpose of this study is to evaluate the teaching methods used in Accounting education. Twenty-three hypotheses were created in this direction and a questionnaire was applied to 372 students studying at the Faculty of Economics and Administrative Sciences of Ondokuz Mayıs University and taking an accounting course. In the research, a scale created by using the relevant literature on lecture, discussion, question-answer, cooperative learning, research and case study methods, which constitute the sub-dimensions of teaching methods, was created. In the analysis of the obtained data, frequency, t-test and one-way variance (ANOVA) were used.

According to the research findings, whether there is a difference between the gender, age, department and accounting courses taken by the students and their perceptions of teaching methods and their satisfaction with the methods. Decisively tested and significant differences were found in some of them.

Keywords: Accounting education, Teaching-learning methods and Techniques, learning styles.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	III
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI.....	IV
TEŞEKKÜR.....	V
ÖZET	VI
SUMMARY	VII
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar DİZİNİ	XII
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	XVI
EKLER DİZİNİ.....	XVII
1. GİRİŞ	1
2. EĞİTİM VE MUHASEBE EĞİTİMİ	2
2.1. İnsan ve Eğitim	2
2.1.1. İnsan	2
2.1.2. Eğitim	3
2.1.2.1. Eğitim Türleri.....	4
2.1.2.1.1. Formal Eğitim	5
2.1.2.1.2. İnformal Eğitim.....	6
2.1.3. Öğretim	6
2.1.4. Öğrenme.....	7
2.1.5. Öğretme.....	8
2.1.6. Bilgi ve Bilgi Toplumu	9
2.1.7. Eğitim Programı	10
2.2. Muhasebeye İlişkin Genel Bilgiler.....	11
2.2.1. Muhasebe, Muhasebenin Özellikleri, Temel Kavramları, Kapsamı ve Önemi	11
2.3. Muhasebe Eğitimi	15
2.3.1. Muhasebe Eğitimi Hakkında Genel Bilgiler	15
2.3.2. Muhasebe Eğitiminin Kapsamı ve Amaçları	16
2.3.3. Muhasebe Eğitiminin Gerekliliği ve Kalitesi.....	17
2.3.4. Muhasebe Eğitiminin Önemi	18
2.3.5. Muhasebe Eğitiminin Kalitesini Etkileyen Faktörler.....	18
2.3.5.1. Ekonomik Gelişmeler.....	18
2.3.5.2. Teknolojik Gelişmeler.....	19

2.3.5.3. Yönetim Faktörü	19
2.3.5.4. Öğretim Elemanı/Üyesi Faktörü	20
2.3.5.5. Öğrenci Faktörü	21
2.3.6. Muhasebe Eğitiminin Tarihsel Gelişimi	21
2.3.7. Türkiye’de Günümüz Muhasebe Eğitiminin Yapısı	23
2.3.7.1. Orta Öğretim Kurumlarında Muhasebe Eğitimi	23
2.3.7.2. Yükseköğretim Kurumlarında Muhasebe Eğitimi	23
2.3.7.2.1. Ön Lisans Düzeyinde Muhasebe Eğitimi.....	24
2.3.7.2.2. Dört Yıllık Fakültelerde Muhasebe Eğitimi.....	24
2.3.7.2.3. Yüksek Lisans ve Doktora Düzeyinde Muhasebe Eğitimi	25
2.3.7.3. Yaygın Eğitimde Muhasebe Eğitimi.....	25
3. MUHASEBE EĞİTİMİNDE ÖĞRENME VE ÖĞRETME YÖNTEMLERİ.....	27
3.1. Öğrenme ve Öğretmeye Genel Bakış.....	27
3.1.1. Öğrenme ve Öğretme Hakkında Genel Bilgiler.....	27
3.1.2. Öğrenme ve Öğretme İlkeleri.....	28
3.1.3. Öğrenme ve Öğretme Kuramları.....	30
3.1.4. Araç ve Materyallerin Öğrenme ve Öğretme Üzerine Etkileri	32
3.2. Öğretim Yöntemi Tanımı ve Yöntem Seçimini Etkileyen Etmenler	32
3.3. Öğrenme ve Öğretim Stratejileri.....	35
3.3.1. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi.....	36
3.3.2. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi	36
3.3.3. İşbirliğine dayalı öğretim stratejisi.....	37
3.4. Öğrenme Stilleri.....	37
3.4.1. Görsel Olarak Öğrenme	38
3.4.2. İşitsel Olarak Öğrenme	38
3.4.3. Kinestetik/Dokunsal Olarak Öğrenme	39
3.5. Muhasebe Eğitimi ve Muhasebe Öğretimi İlişkisi.....	39
3.5.1. Öğretim Yöntemlerine İlişkin Genel Bilgiler	41
3.5.2. Muhasebe Derslerinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri	42
3.5.2.1. Düz Anlatım (Takrir) Yolu İle Öğretim Yöntemi.....	42
3.5.2.2. Tartışma Yolu İle Öğretim Yöntemi	44
3.5.2.3. Soru-Cevap Yöntemi İle Öğretim Yöntemi	45
3.5.2.4. İşbirlikli Öğrenme Yolu İle Öğretim Yöntemi.....	46
3.5.2.5. Araştırma Yolu İle Öğretim Yöntemi	47
3.5.2.6. Örnek Olay İnceleme Yolu İle Öğretim Yöntemi.....	47

3.6. Muhasebe Derslerinde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine İlişkin Literatür Araştırması.....	47
4. MUHASEBE EĞİTİMİNDE KULLANILAN ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ	53
4.1. Araştırmanın Amacı	53
4.2. Araştırmanın Metodolojisi	53
4.2.1. Örneklem Süreci.....	53
4.2.2. Veri Toplama Yöntem ve Aracı.....	54
4.2.3. Araştırmanın Yöntemi.....	54
4.2.4. Araştırmanın Değişkenleri ve Oluşturulan Hipotezler.....	54
4.2.4.1. Araştırmanın Değişkenleri	54
4.2.3.1. Araştırmanın Hipotezleri.....	55
4.3. Araştırmanın Bulguları.....	56
4.3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri ve Öğretim Yöntemlerinin Alt Boyutlarına İlişkin Frekans Tabloları	57
4.3.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Almış Oldukları Muhasebe Eğitimine Yönelik Öğretim Yöntemlerinin Değerlendirilmesine İlişkin Ortalama Değerleri	66
4.3.3. Araştırmada Yer Alan Ölçeklerin Güvenilirlik ve Geçerlilik Analizi Sonuçları..	69
4.3.4. Muhasebe Eğitiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Katılımcıların Demografik Değişkenlere İlişkin Bulguları	71
4.3.4.1. Öğretim Yöntemlerinden Anlatım Yönteminin Demografik Değişkenlere İlişkin Bulguları	71
4.3.4.2. Öğretim Yöntemlerinden Tartışma Yönteminin Demografik Değişkenlere İlişkin Bulguları	72
4.3.4.3. Öğretim Yöntemlerinden Soru-Cevap Yönteminin Demografik Değişkenlere İlişkin Bulguları	74
4.3.4.4. Öğretim Yöntemlerinden İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Demografik Değişkenlere İlişkin Bulguları	75
4.3.4.5. Öğretim Yöntemlerinden Araştırma Yönteminin Demografik Değişkenlere İlişkin Bulguları	77
4.3.4.6. Öğretim Yöntemlerinden Örnek Olay Yönteminin Demografik Değişkenlere İlişkin Bulguları	78
5. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME.....	80
KAYNAKÇA.....	83

EKLER.....	92
ÖZGEÇMİŞ	97



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Araştırmanın demografik faktörleri ile ilgili soruları	55
Tablo 2. Araştırmada yer alan ölçeklerin yapısı ve yararlanılan literatür.....	55
Tablo 3. Araştırma kapsamında oluşturulan hipotezler	56
Tablo 4. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı	57
Tablo 5. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına göre dağılımı.....	57
Tablo 6. Araştırmaya katılan öğrencilerin bölümlerine göre dağılımı.....	57
Tablo 7. Araştırmaya katılan öğrencilerin aldıkları muhasebe derslerine göre dağılımı	57
Tablo 8. Muhasebe derslerinde yanlışlarımın anlatılarak düzeltilmesini severim sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	58
Tablo 9. Muhasebe dersinin hocası bir tiyatrocı gibi davranır, farklı rollere girerse derse ve öğrenmeye ilgim artar sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri .	58
Tablo 10. Muhasebe dersinde tahtanın yanında tepegöz ve slayt göstericisi gibi materyallerden yararlanılması derse ilgimi artırır sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	59
Tablo 11. Muhasebe dersinde öğrenmek istediğim konuları arkadaşlarımla birlikte tartışarak ve konuşarak öğrenmeyi severim sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri	59
Tablo 12. Muhasebe dersinin hocası dersi kendi anlatır ancak belli aralıklarda ve tartışmaya uygun konularda sınıfta bir tartışma ortamı oluşturması konuyu pekiştirmeme yardımcı olur sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri	60
Tablo 13. Muhasebe dersi içerisinde nasıl? niçin? ise ne olacak gibi sorular sormaya teşvik edilmeyi severim sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri	60
Tablo 14. Muhasebe dersinde sorulan soruya cevap veremediğim takdirde; ek (destekleyici ya da ırdeleyici)sorularla cevabı bulmama yardımcı olunmasını severim sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri	60
Tablo 15. Muhasebe dersinde hem ders hocasına, hem de arkadaşlarımıza ders sırasında soru sorabilmemiz dersi eğlenceli hale getirir sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	61
Tablo 16. Muhasebe dersinde arkadaşlarımızla işbirliği içinde konuyu tüm yönleriyle ele alıp, birlikte öğrenmeyi severim sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri	61

Tablo 17. Muhasebe dersinde küçük gruplar oluşturularak, analitik/sorgulayıcı düşünce yeteneğine özendirilmeyi severim sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri	62
Tablo 18. Muhasebe dersinde sınıfın küçük gruplara ayrılıp, işlenecek konu verilerek, konuyla ilgili grup üyeleriyle araştırma yapmamız istenmesi yöntemini severim sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri	62
Tablo 19. Muhasebe dersinde gruplara ayrılarak işbirlikli çalışma yapmamız başarıyı artırır sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri	62
Tablo 20. Muhasebe dersinde, arkadaşlarımızla dersle ilgili işbirliği yapmamıza ve yardımlaşmamıza izin verildiğinde ders daha eğlenceli hale gelir sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri	63
Tablo 21. Muhasebe dersinde konulara ilişkin bağımsız düşünmemiz ve bireysel olarak konuyla ilgili araştırıp bulgular elde etmemiz istenirse derse katkı artar sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	63
Tablo 22. Muhasebe dersinde iyi bir ödevlendirme, bir sonraki derslere katılımımı olumlu yönde etkiler sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	64
Tablo 23. Muhasebe dersinde araştırma yapmaya yönlendirici ve bilgisayar, kütüphane kullanımına teşvik edici çalışmaları severim sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	64
Tablo 24. Muhasebe dersinde bazı konularda sınıfa alanında uzman (muhasebeci, mali müşavir vb.) getirilerek merak ettiklerimi sormayı ve o konuda bilgi almayı severim sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	64
Tablo 25. Muhasebe dersinde konu anlatımında güncel olaylarla ilişki kurulması derse ilgimi artırır sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri	65
Tablo 26. Muhasebe dersinde gerçek hayatta karşılaşılan problemin sınıf ortamına getirilip, çözmeye çalışmayı severim sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	65
Tablo 27. Muhasebe dersinin hocası konularla ilgili bir örnek işletme olayı verirse konuyu daha iyi kavrarım sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	65
Tablo 28. Muhasebe dersi uygulamalarını önce dersin hocasının gösterip sonra kendim yapmayı severim sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	66
Tablo 29. Muhasebe dersinin günlük hayattan örneklerle ilginç ve eğlenceli hale getirilmesi anlamamı kolaylaştırır sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	66

Tablo 30. Anlatım, tartışma, soru-cevap, işbirlikli öğrenme, araştırma, örnek olay yöntemlerine ilişkin soruların ortalama ve standart sapma değerleri.....	66
Tablo 31. Ölçeğin keşfedici faktör analizi ve güvenilirlik analizi sonuçları	70
Tablo 32. Cinsiyet değişkenine göre anlatım yönteminin önem düzeyine ilişkin bağımsız grup T-testi sonuçları.....	66
Tablo 33. Yaş değişkenine göre anlatım yönteminin önem düzeyine ilişkin tek yönlü Anova testi sonuçları.....	72
Tablo 34. Bölüm değişkenine göre anlatım yönteminin önem düzeyine ilişkin tek yönlü Anova testi sonuçları.....	72
Tablo 35. Cinsiyet değişkenine göre tartışma yönteminin önem düzeyine ilişkin bağımsız grup T testi sonuçları	72
Tablo 36. Yaş değişkenine göre tartışma yönteminin önem düzeyine ilişkin tek yönlü Anova testi sonuçları.....	73
Tablo 37. Bölüm değişkenine göre tartışma yönteminin önem düzeyine ilişkin tek yönlü Anova testi sonuçları.....	73
Tablo 38. Cinsiyet değişkenine göre soru-cevap yönteminin önem düzeyine ilişkin bağımsız grup T testi sonuçları	74
Tablo 39. Yaş değişkenine göre soru-cevap yönteminin önem düzeyine ilişkin tek yönlü Anova testi sonuçları.....	74
Tablo 40. Bölüm değişkenine göre soru-cevap yönteminin önem düzeyine ilişkin tek yönlü Anova testi sonuçları.....	75
Tablo 41. Cinsiyet değişkenine göre işbirlikli öğrenme yönteminin önem düzeyine ilişkin bağımsız grup T testi sonuçları	75
Tablo 42. Yaş değişkenine göre işbirlikli öğrenme yönteminin önem düzeyine ilişkin tek yönlü Anova testi sonuçları.....	76
Tablo 43. Bölüm değişkenine göre işbirlikli öğrenme yönteminin önem düzeyine ilişkin tek yönlü Anova testi sonuçları.....	76
Tablo 44. Cinsiyet değişkenine göre araştırma yönteminin önem düzeyine ilişkin bağımsız grup T testi sonuçları	77
Tablo 45. Yaş değişkenine göre araştırma yönteminin önem düzeyine ilişkin tek yönlü Anova testi sonuçları.....	77
Tablo 46. Bölüm değişkenine göre araştırma yönteminin önem düzeyine ilişkin tek yönlü Anova testi sonuçları.....	77
Tablo 47. Cinsiyet değişkenine göre örnek olay yönteminin önem düzeyine ilişkin bağımsız grup T testi sonuçları	78

Tablo 48. Yaş değişkenine göre örnek olay yönteminin önem düzeyine ilişkin tek yönlü Anova testi sonuçları	78
Tablo 49. Bölüm değişkenine göre örnek olay yönteminin önem düzeyine ilişkin tek yönlü Anova testi sonuçları	79



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi.	3
Şekil 2. Eğitim.....	4
Şekil 3. Eğitim türleri.	5
Şekil 4. Eğitim, öğretim, öğretme, öğrenme ilişkisi	27
Şekil 5. Bilgiyi işleme kuramının öğeleri.	31



EKLER DİZİNİ

Ek 1. Anket Formu.....	92
------------------------	----



1. GİRİŞ

Bireyin yeni bilgiler öğrenip deneyim kazanması ile sağladığı öğrenme hissi ve yapılan öğretim insanlık tarihi kadar eski ve oldukça önemlidir. Çünkü insan gözlerini ilk dünyaya açtığı anda hiçbir bilgi ve hayat deneyimi yoktur. Fakat hayatta kalıp yaşamsal faaliyetlerini sürdürebilmek için birçok bilgi beceri ve deneyimlere ihtiyaç duymaktadır.

Kökleri ilk insana kadar dayanan eğitim, zamanla resmi bir şekilde verilmeye başlanmıştır. Ancak verilen bu eğitimler daima aynı düzeyde, aynı öğretim yöntemleri kullanılarak sürdürülmektedir. Ders veya konunun içeriği, eğitim verilen alıcı grubun algı seviyesi, kullanılacak araç ve gereçler, süre, öğreticinin bilgi, beceri ve deneyimi vb. faktörler derslerde kullanılan öğretim yöntemini belirlemede önemli bir paya sahiptir.

Araştırmanın amacı; muhasebe eğitiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesidir. Bu amaçla çalışmanın birinci bölümünde; ilk olarak eğitim, eğitim türleri, öğretim, öğrenim kavramlarının tanımı yapılmış olup, muhasebeye ilişkin genel bilgiler, özellikleri, temel kavramları, kapsamı ve öneminden detaylı bir şekilde bahsedilmiştir. Sonrasında ise muhasebe eğitimine giriş yapılmış olup tarihçesi anlatılmıştır.

İkinci bölümünde ise öğrenme ve öğretme yöntemleri anlatılmış, öğretim stratejileri ve öğrenme stillerine değinilmiş devamında ise muhasebe derslerinde kullanılan öğretim yöntemleri detaylı bir şekilde anlatılarak literatürde konuya ilişkin yer alan çalışmalara yer verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümü olan uygulama kısmında ise; Muhasebe derslerinde kullanılan öğretim yöntemleri olan anlatım, tartışma, soru-cevap, işbirlikli öğrenme, araştırma ve örnek olay yöntemlerine ilişkin Ondokuz Mayıs Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde Muhasebe dersi alan öğrencilerin cevaplamış olduğu anket çalışması sonuçlarına yer verilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde frekans, t-testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) kullanılmış olup araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

2. EĞİTİM VE MUHASEBE EĞİTİMİ

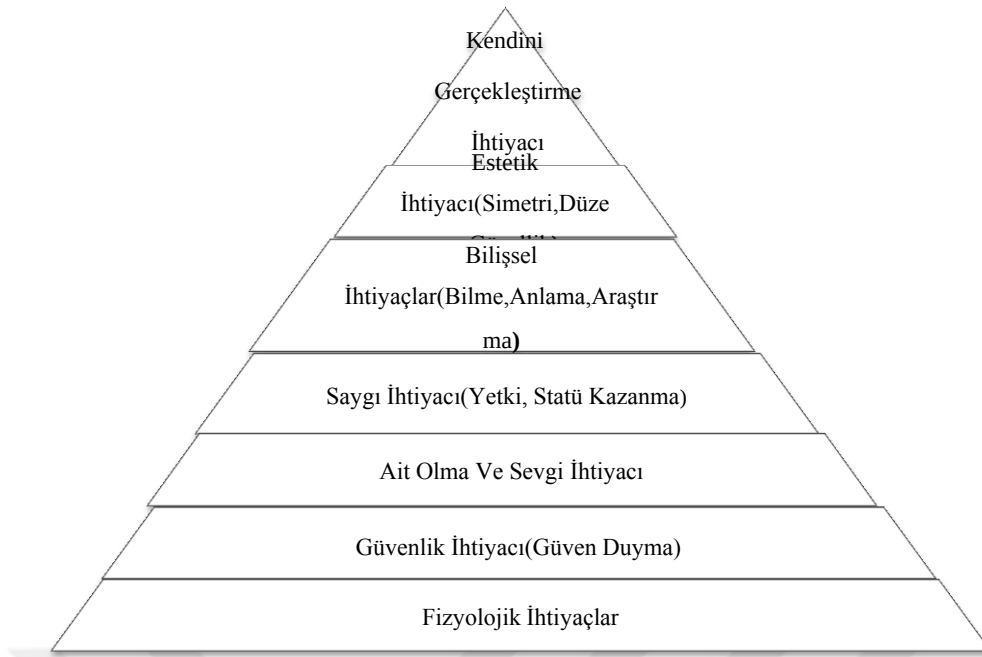
2.1. İnsan ve Eğitim

Çalışmanın bu bölümünde eğitim ve muhasebe eğitiminden detaylı bir şekilde bahsedilecektir.

2.1.1. İnsan

Birey, başka bir ifadeyle insan, biyo-kültürel ve sosyal bir varlıktır (Ertürk, 1972: 3). Bir varlık olarak insan üç boyuta sahip olmakta ve birinci boyut olarak biyolojik, ikinci boyutu olarak kültür ve üçüncü boyut olarak sosyal olma özelliğidir. Etkileşim insanlara yeni davranışlar edinme ve kendilerini geliştirebilme avantajı sağlamakta olup bu etkileşim, bireylerin yaşamı boyunca devam etmektedir (Demirel, 2009: 6-7).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, bireylerin davranışlarını analiz edebilmek için önemli bir kaynak olarak düşünülebilmektedir. Hiyerarşiye göre genel olarak insanların ihtiyaçları temel ihtiyaçlar ve ikinci derece ihtiyaçlar olmak üzere iki sınıfa ayrılmaktadır. Temel ihtiyaçları arasında fizyolojik ihtiyaçları ve güvenlik ihtiyaçları yer alırken; İkinci derecedeki ihtiyaçları ise sırası ile, sevgi ihtiyacı, saygı(ego-benlik) ihtiyacı ve kendini kanıtlama ihtiyacıdır. Bu ihtiyaçlar aşağıdaki gibi bir pramitle açıklanmaktadır (Yüksel, 2000:136).



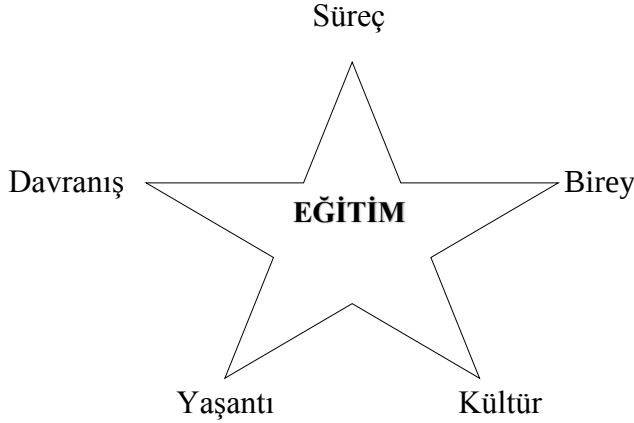
Şekil 1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi (Kaya ve Çiftçi Arıdağ, 2012: 147).

Bireylerin kişilik gelişimi ve bu kişiliklere yön verilebilmesi, bir takım ihtiyaçları da beraberinde getirmektedir. Bu ihtiyaç doğrultusunda Maslow, eğitim ve öğrenme kavramlarını bir bütün olarak benimseyerek, bireylerin fiziksel, duygusal ve sosyal özelliklerine de bu hiyerarşide yer vermektedir. Hiyerarşiye göre bireylerin ilk olarak temel ihtiyaçlarının karşılanarak üst basamağına geçilebileceği ifade edilmektedir. Örneğin, aç bir insanın eğitime ve öğrenmeye odaklanması zor olacağından ilk basamaktaki bir ihtiyaç karşılanmadan diğer basamağa geçilemez. (Yüksel, 2000: 136-137).

2.1.2. Eğitim

Dünyaya gelen her bebek zamanla yürümesini, konuşmasını, yemek yemesini öğrenir. Başlangıçta bebeğin en yakın çevresi; annesi, babası, ya da ailesinin diğer bireyleri bebeğin bir şeyler öğrenmesine öncülük eder. Bu öğretilenlerin tümü 'eğitim' tanımı içine girmektedir (Küçükahmet, 2001: 1-2). Eğitimin genel ifadeyle; gelişme, yetişme, sosyalleşme, kültürlenme, topluma uyum, bilgilenme, davranış değişikliği ve gelişmesidir (Dirik, 2014: 2). Okullar eğitim sürecinin en temel taşıdır ve eğitim sürecinden geçmiş bir bireyin davranışlarında farklılık olması beklenmektedir. Eğitim yoluyla bireyin hedefleri, bilgileri, davranışları, tavırları ve ahlak ölçülerinin değişiklik göstermesi beklenmektedir. Eğitim sürecine giren bireylerde bu değişimin istenilen yönde olması beklenmektedir. Bu anlamda eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı

yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme, meydana getirme süreci olarak ifade edilmektedir (Ertürk, 1972: 3).



Şekil 2. Eğitim (Demirel, 2009: 6).

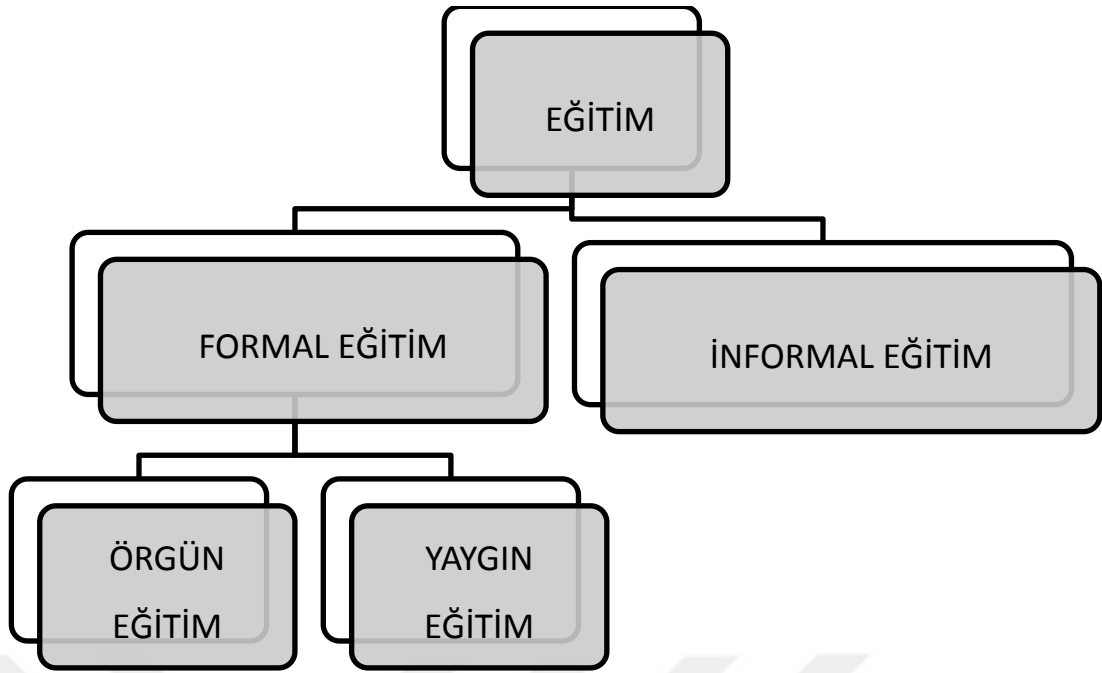
Yukarıdaki şekle bakıldığında eğitimin beş temel unsurdan oluştuğunu söylemek mümkündür. Bu unsurlar; birey, yaşantı, kültür, davranış ve süreçten oluşmaktadır. Eğitimde en önemli üç temel unsur program, öğrenci ve öğreticidir. Öğretmenler, öğretmek istedikleri davranışları öğrencilere eğitim programları aracılığıyla öğretmektedirler (Demirel, 2011: 6-10).

Eğitimde süreç, amaç ile başlamakta ve belirlenen amaçları yerine getirmek biçiminde devam etmektedir. Her eğitim sisteminin kendine özgü bir eğitim bakış açısı ve bu bakış açısına uygun şekillendirilmesi amaçlanan bir toplum bulunmaktadır. Bireylerin eğitimi hedeflenen toplum anlayışına uygun yapılır. Eğitim anlayışları hedefi, içeriği, tekniği yönünden birbirlerinden farklılık göstermektedir ve farklı alanlara daha çok ağırlık verip, vurgu yapmaktadır (Şişman, 2011: 9).

Bireylerin eğitim faaliyetleri sonunda amaca uygun sonuçlar elde edildiyse, aynı eğitim sistemi sürdürülürken olumsuz bir sonuçla karşılaşıldıysa eğitim programında güncellenmenin yapılması gerekmektedir (Ocak, 2008: 5).

2.1.2.1. Eğitim Türleri

Eğitim yapıma şekline göre sınıflandırılmaktadır. Planlı eğitim formal, plansız eğitim informal olarak gerçekleştirilmektedir.



Şekil 3. Eğitim türleri (Ocak, 2008: 9).

2.1.2.1.1. Formal Eğitim

Belirli bir müfredat ve sistem içerisinde devam edilen eğitim türüdür. Bireylere olumlu davranışlar kazandırmak amaçlanmaktadır. Belirli bir zaman diliminde, belirli bir mekânda; materyaller kullanılarak yapılmaktadır. Eğitim başından sonuna kadar kontrol altında uygulanmaktadır. Formal eğitimin önceden belirlenmiş yazılı hedefleri bulunmaktadır. Bu hedefler bireye yönelik olmakla beraber topluma yönelikte olmaktadır. Bireye yönelik hedefleri ile bireyi bedensel, zihinsel ve duygusal açıdan geliştirmeye odaklanır. Bunun yanı sıra kişiye bir iş veya meslek kazandırmakta hedefleri arasındadır. Kişiye işinin ve mesleğinin gerektirdiği bilgi ve deneyimleri kazandırarak, iş yaşamında daha aktif, üretken hale getirmeye çalışmaktadır. Formal eğitimde bilgi ve beceriler uzman kişiler vasıtasıyla öğrencilere aktarılmakta, kazandırılmaktadır. Bulunduğu alanın bilgi birikiminde tecrübeli, etkili öğretim yöntemi ve tekniklerine sahip ve kendisine bu işi meslek edinmiş öğretmenler tarafından öğretim yerine getirilmektedir (Kızılloluk vd, 2002: 13).

Formal eğitim nitelik bakımından ikiye ayrılmakta olup bunlar; *örgün eğitim*, eğitim stratejisi ve programları dâhilinde, eğitim hedeflerine uygun hazırlanmış, okul gibi eğitim alanlarına devam zorunluluğu olan; düzenli olarak devam eden eğitim faaliyetidir (Tan, 2011: 4). *Yaygın eğitim* ise bireylerin birtakım gereksinimlerini gidermek amacıyla yapılmaktadır. Herhangi bir zorunluluğu bulunmamakla birlikte müfredat çerçevesinde yapılmalıdır. Örnek olarak mesleki kurslar verilebilir (Taşdemir, 2020: 9).

2.1.2.1.2. İnfomal Eğitim

İnfomal eğitim, herhangi bir programı içermeyen ve zamana bağılı olmayan bir eğitim türüdür. Bu eğitimde, eğitim materyallerine ihtiyaç olmamakla birlikte bireyler içinde bulundukları çevre ile etkileşim içinde olduklarından, farkına varmadan yeni bilgiler öğrenmektedir. Bu eğitim türünün öğrenme tekniği gözlem ve taklittir (Fidan ve Erden, 1998: 14).

Eğitimin, toplumsal bir olgu kabul edildiği ve insanın toplum hayatı, yaşamaya başladıktan sonra ortaya çıktığı bilinmektedir. Burada ortaya çıkan eğitim infomal eğitimidir. Etkileşimin yüz yüze olduğu, işbölümünün karmaşık olmadığı; ekonomisi avcılık ve toplayıcılık olan ilkel toplumlarda bireyleri toplumsallaştırabilmek ve hayata alıştırmak için infomal eğitimden faydalanılmıştır. Günümüzde ise sanayi ve tarım toplumlarında da infomal eğitim, özellikle örgün eğitim kurumları dışında kalan; ailede, sokakta, sosyal çevrede hala süregelenmektedir (Kızıloluk vd, 2002: 12-13).

İnfomal eğitimin önceden belirlenmiş yazılı amaçlarının olmaması hiç amacı yoktur anlamına gelmemelidir. Örneğin ailedeki eğitim infomal eğitim kapsamına girmektedir. Her aile kendine has bir terbiye anlayışına sahiptir ve bu anlayış üzerine çocuklarını geliştirmeye çalışır. Burada anlatılmak istenen infomal eğitimin yazılı kuralları yoktur fakat içinde bulunulan aile veya topluma göre şekil almaktadır.

İnfomal eğitimde öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaz. Birey iletişim halinde olduğu kişi veya çevreden bilgi, beceri, alışkanlık edinebilir. Örneğin çocuk oyun oynarken arkadaşlarından yardımlaşma, dayanışma, iş birliği yapma, kurallara uyma gibi kavramları öğrenir. Bunun yanı sıra bu süreçte bireyler toplumdan sigara içme, yalan söyleme, kopya çekme vb. hoş görülmedik ve sağlığa zararlı olan alışkanlıklarda kazanabilir. Zamanla toplumlar büyümüş ve gelişmiş, bilgi birikiminin niteliği ve niceliği değişmiş bununla birlikte infomal eğitim, bireylerin eğitim ihtiyacını karşılayamaz duruma gelmiş ve formal eğitime geçiş yapılmıştır (Kızıloluk vd, 2002: 13).

2.1.3. Öğretim

Eğitimin önceden hazırlanmış bir program eşliğinde, eğitim kurumlarında devam edilmesidir (Tan ve Akınoğlu, 2011: 4). Amaç, bireyin etkin öğrenmesini sağlamak olmakla beraber, çoğunlukla ders vb. uygulamalarla sınırlı olan faaliyetlerdir. Faaliyetlerde, öğretmenin yeri ve önemi oldukça fazladır. Geçmişten bugüne bilimsel ve teknolojik alanda yapılan gelişmelerle beraber, bilginin doğasındaki değişim ve

gelişimle birlikte öğretmenlerin rolleri ve görevlerinde değişiklikler gözlenmiş, öğretmenler birer öğretim lideri olarak görülmeye başlanmıştır (Taşpınar, 2005: 2).

Eğitim ve öğretim kavramları birbirlerini tamamlar nitelik taşımakta olup çoğu zaman birbirleri yerine kullanılmakta ise de bu iki kavram anlam bakımından birbirinden farklıdır. Bu farklılar sırasıyla (Tan ve Akınoğlu, 2011: 8);

✓ Eğitim için bulunulan mekân önemli değildir. Öğretim ise okullarda yapılmaktadır

✓ Eğitimin hedefleri daha genel ve daha soyut özelliktedir. Eğitimin hedefi bireyin bedensel, duygusal, zihinsel, sosyal olarak her yönden gelişmesine yardımcı olmaktır. Öğretim ise daha dar kapsamlı ve daha somut olmakla birlikte, bireye yalnızca belli bir alanın gerektirdiği özellikleri edindirmek amaçladır.

✓ Eğitim mekân ve zaman açısından sınırsız; her zaman ve her yerde uygulanabilir. Birey doğumdan ölüme kadar eğitime dâhil olur ve bu sürecin içinde kalır. Bunun yanında öğretim ise okulla sınırlıdır.

Eğitim ve öğretimi birbirinden ayıran özellikler var olsa da öğretici tarafından bireylerin yeni davranışlar geliştirebilmesi için rehberlik etmek ortak özellikleri olarak düşünülmektedir (Erden, 2004: 21). Öğrencilere belli alanla ilgili bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır, yani alan sınırlıdır. Eğitim sürecinde tüm öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanılır. İçinde bulunulan alana göre en etkili ve en verimli olan yöntem seçilir ve uygulanır (Kızıloluk vd. 2002: 11-12). Kaliteli öğretim için, etkin öğretme stratejilerinin benimsenmek, sorumluluk sahibi olabilmek, farklı öğretim teknikleri geliştirebilmek, bağımsız düşünmeye teşvik edebilmek, ahlaki ve davranışsal olarak yol gösterebilmek oldukça önemlidir (Xiao ve Dyson, 1999: 341).

2.1.4. Öğrenme

Öğrenme; Bireyin yaşamı boyunca bulunduğu her ortamda edindiği, belirli bir sürekliliği olan davranış değişiklikleri (Taşpınar, 2005: 3) ve bilgi ve uzmanlık kazanma sürecidir (Balcı, 2001: 130). Öğrenmenin üç temel özelliği şöyle açıklanabilir. (Ocak, 2008: 13).

- Öğrenme sonucunda bireyde mutlaka davranış değişikliği olmaktadır. Öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiği fark etmeksizin, bu süreç sonunda mutlaka bireyin davranışlarında değişiklik olmaktadır.

- Bireyin davranışlarında meydana gelen bu değişiklik, yaşantılar sonucu oluşmuştur.

- Bireyin davranışlarındaki bu değişiklik, uzun vadeli olmalıdır. Öğrenmenin var olabilmesi yani öğrenmeden söz edebilmek için bireyin gösterdiği davranış değişikliğinin devamlı olması gerekmektedir.

İnsanın gözlenebilen ve ölçülebilen bilinçli olarak yaptığı faaliyetlere davranış denir. Öğrenmeden söz edebilmek için davranışlar üzerinde bir değişikliğin olması temel şarttır. Öğrenmeden söz edilebilmesi için bireyin daha önceden yapamadığı bir davranışı yapabilmesi gerekmektedir. Birey, öğrenme sonunda o ana kadar hiç yapmadığı bir davranışı yapabilir, ya da önceden edindiği ancak yanlış yaptığı davranışlarını düzeltip değiştirebilir veya geliştirebilir (Erdem, 1998: 19).

Bireyin davranışlarına bakarak öğrendiği kanısına varılıyorsa da bu varsayım bazen yanıltıcı sonuçlar vermektedir. Birey öğrendiğini her zaman eyleme dönüştürebilir hatta bazen kasıtlı olarak öğrendiğinin tam zıttını uygulayabilir. Bu tepki onun öğrenmediği anlamına gelmemelidir.

Birey duyu organları vasıtasıyla çevresiyle daima etkileşim içerisinde. Uyku dışında kalan zamanını insanlarla iletişim halinde geçirir. Ailesinde anne baba kardeş, okulda öğretmen ve arkadaşları, içinde bulunduğu sosyal çevrede başka insanlar ile devamlı etkileşim halindedir ve bu etkileşim sonucu diğerlerinden birtakım bilgiler öğrenir, birtakım davranışlar edinir.

Davranışlardaki değişikliğe öğrenim denilebilmesi için uzun süreli olması gerekmektedir. Örneğin öğrenci, derste öğrendiği bir bilgiyi koridora çıktığında unuttu ise burada öğrenmenin varlığından bahsetmek mümkün değildir. Unutmak doğaldır ve kişi, öğrendiği her şeyi zihninde tutamaz fakat öğrenmenin var olabilmesi için, kazandıklarının bir bölümünü belli bir süre aklında tutması gerekir (Kızılloluk vd, 2002: 10-11). Öğrenme, ezber mantığı gibi yüzeysel değil, derindir (Biesta, 2019: 552).

2.1.5. Öğretme

Öğretme bireylerin davranışlarında bir takım değişimleri oluşturma amacı olarak tanımlanmaktadır. Bu durumda öğretme, öğrenmenin sağlanması için temel oluşturmaktadır (Özdemir vd. 2004: 4). Öğretim aşamasının temelinde öğretme etkinliği bulunmaktadır. Öğretme, bilgi, beceri edindirme, başka bir ifade ile, öğrenmeyi sağlama etkinliği olarak açıklanmaktadır (Erdem, 1998: 20).

Yukarıda ifade edilen tanımlardan da anlaşılacağı gibi öğrenme süreci, öğretme faaliyetini zorunlu kılmaktadır. Diğer bir ifadeyle bir etkinliğin öğretme olarak nitelendirilmesi için öğrenmenin mutlaka gerçekleşmiş olması şarttır. Öğrenme var olmadan öğretmede olmaz. Örneğin, satın alınan var olmadığı bir yerde nasıl satıştan

söz edilemezse, öğrenmenin olmadığı bir yerde de öğretmenin varlığından söz edilemez (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997: 30).

Öğretme ve öğrenme arasındaki ilişkiye bakarak, bu iki faaliyetin birbirlerinin ön şartı olduğu sonucuna varmak doğru kabul edilemez. İkisi arasındaki bu ilişkide karşılıklı değil tek taraflı bir zorunluluktan söz edilebilir. Öğrenme, öğretmenin ön şartıdır fakat öğretme, öğrenmenin ön şartı değildir. Kısaca öğretme olmadan öğrenme olabilir.

Yapılan tanımlar dikkatlice yorumlanacak olursa, öğretme sürecinde iki tarafın varlığından söz edilir. Bir tarafta, öğreten pozisyonunda, karşı tarafa bilgi, davranış, beceri kazandırmak isteyen, diğer tarafta ise öğrenen konumunda olan ve bu bilgi, davranış, becerileri öğrenmek için emek sarf eden karşı taraf (Kızılloluk vd, 2002: 8-9).

Eğitim aşamasında önemli bir diğer öge ise, öğrenmeye teşvik etmek amacıyla eğitim koşullarını ihtiyaç olması halinde güncellemekle sorumlu olan öğretmendir (Bircan ve sönmez, 2004: 19). Eğitim hayatı boyunca başarının kilit noktası öğretmenlerdir. Eğitim müfredatı ile hedeflenen değişikliklere varmada rehberlik ederler ve toplumun yaşantısına katkıda bulunurlar (Özdemir vd, 2019: 3).

2.1.6. Bilgi ve Bilgi Toplumu

İlkel toplumdan sanayi toplumuna geçiş uzun süreli bir birikimle olmuş ancak bilgi toplumuna geçiş uzun süre almamıştır. İnsanlar değişimlere daha hızlı uyum sağlamış, bilgi ve teknoloji yaşamın tüm alanlarında farklılık yaratmış ve oluşan bu yeni sistem bilgi toplumu olarak adlandırılmıştır (Nair, 2018: 41). Bilgi; Latince ‘informato’ kökünden gelmekle beraber ‘biçim verme’, ‘biçimlendirme’ ve ‘haber verme’ manalarına gelmektedir. Bilgi; düşünme, akıl yürütme, okuma, inceleme ile edinilmektedir. Bu yüzden belli bir zaman diliminde işlenmiştir. Bilgi, sahibi için oldukça önemli, yönetsel kararlarda stratejik olduğu kabul edilmektedir (Balay, 2004: 66). Bilgi toplumu bilgi teknolojilerinin önemini bilir, ve onlara göre esasta üretilmesi gereken bilgidir.

Bilgi toplumu, gelişmiş ülkeler başta olmak üzere bilgi teknolojileri kullanım hızının artması sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sebeple bilgi toplumunda meydana gelen değişimler, az bir sürede üretim ve verimliliğin artmasına öncülük etmekte ve yeni teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel ilerlemelere de yön vermektedir. Bilgi toplumunda meydana gelen bütün bu ilerlemeler, diğer ülkeleri de kısa sürede etkisi altına almış ve uluslararası düzeyde ekonomi, siyaset, sosyal ve kültür konularında entegrasyonu da birlikte getirmiştir (Aktan ve Tunç, 1998). Geçmişten bu zamana

topluluklar gereksinimleri ışığında, farklı arayışlar içine girmişler, toplumsal yapı da buna göre şekil almıştır. Tarım toplumunda yaşamını devam ettiren topluluklar geçim kaynağını toprak ve avcılıktan elde etmiş, ekonomi de tarımla birlikte gelişmeye başlamıştır. Sanayi toplumu da makineli üretimde önemli aşamalar katetmiştir. Sanayi toplumunun yarattığı etkiler sonucu ortaya yeni bir yapı çıkmış ve bu yeni toplum yapısı bilgi kapsamında tüm dünyayı etkilemiş, insanlık farklı bir ivme kazanmıştır. Bilginin son bulmayan derinliği bilgi toplumunun temel yapı taşı oluşturmaktadır. Bu yüzden bilgi toplumu bütün dünya devletlerinin gelişmesi konusunda önemli konumdadır (Ezer, 2018: 6).

2.1.7. Eğitim Programı

Bir eğitim kurumunda öğrencileri daha önce tanımlanmış eğitim hedeflerine ulaştırabilmek amacıyla, planlı ve programlı bir şekilde uygulanan öğretici etkinliklerin tamamına eğitim programı adı verilmektedir (Başaran, 1984: 83-84).

Bir eğitim kuruluşunda veya herhangi bir eğitim sürecinde ulusal eğitimin hedeflerini, eğitim kuruluşunun hedeflerini, bu hedeflere varmak için belirlenmiş öğretim ve ders planlarını, ders içi ve ders dışı faaliyetleri, içeriğin etkinliklerle kazandırılmasını sağlayacak aşama, metotlar, hedeflere ne kadar yaklaşıldığını gösteren, kontrol hakkına sahip; değerlendirme faaliyetlerini de içine alan evrak olarak ifade edilebilir (Hızal, 1982: 4).

Daha açık bir ifadeyle eğitim programı, öğretim-öğrenme aşamalarını içine alan öğretim planı ve öğretim planı haricindeki etkinliklerin tamamıdır. Bu etkinlikler; eğitsel kol etkinlikleri, önemli gün kutlaması, rehberlik hizmetleri, sağlık hizmetleri, sanatsal etkinlikler, özel dersler, geziler, gözlem analizleri, kültürel etkinliklerdir. Verilen bu örnekler genellikle ders harici yapılan etkinliklerdir. Fakat tümünün eğitim programı dahilinde uygulanması ve birer plan ya da programlarının bulunması şarttır. Bunların tamamı programda yer bulur (Küçükahmet, 2001: 8).

Öğrenci davranışlarında istendik değişiklikleri görmek için, geniş kapsamlı ve detaylı olarak uygulanan öğretim sürecini planlara bölme ve sonucunu değerlendirme işlemidir (Doğan, 1997: 3). Eğitim programı, eğitim gereksiniminin değerlendirilmesi, başka bir deyişle öğrencide var olacak davranış değişikliği belirlemesini ve bu sonuca ulaşmak için öğrencinin karşılaşacağı içeriğin seçimini ve derlemesini, öğretim araçlarının geliştirilmesi, öğretim araç gereçlerinde uygulanacak öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlemesini ve hedefe ne kadar ulaşıldığını anlamak için değerlendirme yöntem ve standartlarının geliştirilme aşamaları tasarımıdır (Doğan, 1997: 3).

2.2. Muhasebeye İlişkin Genel Bilgiler

2.2.1. Muhasebe, Muhasebenin Özellikleri, Temel Kavramları, Kapsamı ve Önemi

Muhasebe; İşletmenin sahip olduğu varlık ve kaynakları üzerinde değişime sebep olan ve para ile ifade edilen, işlemlerle ilgili verileri bir araya getirmek, kayıt etmek, sınıflamak yolu ile özetleyen ve bu özetlerdeki bilgileri analiz ederek ve yorumlayarak ilgililere iletimini sağlayan bir bilgi sistemidir (Cemalcılar ve Erdoğan 2000: 9; Küçükşavaş, 1998: 5).

Açıklamadan da anlaşılacağı gibi muhasebenin temelde (a), (b) ve (c) olmak üzere üç fonksiyonu bulunmakta olup (Sevilengül, 2000: 10) a) işletmelerde parasal faaliyetlerin belirli kurallar dâhilinde kaydedilmesidir (Aleksander, Britton ve Yorissen, 2010: 18). İşletmede ilk mali nitelikli işlem, sermaye konulmasıdır. Bu işlemde; sermaye olan değerler ile bu değerlerin sağlandığı kaynaklar tespit edilip kaydedilir. Varlıklarda ve kaynaklarda bundan sonra meydana gelen değişiklikler, sürekli olarak, kaydedilerek takip edilir. b) kayıt sonucunda elde edilmiş binlerce bilgidan, bu bilgiye gereksinimi olan kişilerin ve kurumların kullanabileceği şekilde bu bilgi yığını gruplandırıp, kategorilere ayırarak sınıflandırmaktır (Gücük, 2007: 12-14). c) işletmenin mevcut durumuna nasıl geldiğini gösteren raporlamadır. Kaydedilen ve sınıflandırılan verilerin özeti yapılarak mali rapor ve tablo halinde muhasebe verilerinden yararlanacak ilgili kişi ve kurumlara iletilmesi muhasebenin bir başka görevidir. Bu özellikte hazırlanan mali tablolardan en önemlileri bilanço ve gelir tablosudur (Yıldız, 2010: 3).

Her türlü alım, satım, borçlanma vb. iktisadi işlemleri, hiçbir değişiklik yapmadan, hesaplara aktarımı genel muhasebenin görevidir (Gücük, 2007: 12-14). Ayrıca işletmenin varlık ve kaynaklarında meydana gelen değişmelerin takibi, genel muhasebenin görevidir (Sevilengül, 2009: 14-15). İşletmenin üretmiş olduğu her bir ürün maliyetini belirleyerek, üretilen ürünün stoka alınma değeri ise maliyet muhasebenin sorumluluğundadır. Genel muhasebe veya maliyet muhasebesinden elde edilmiş olan verilerden yola çıkarak yeni veriler üreterek işletme yöneticilerinin karar almada gereksinim duydukları sayısal verileri sağlayan muhasebe kısmıdır. Bu alan işletme çalışanları ve yöneticileri (iç bilgi kullanıcıları) için bilgi üretmektedir. Amacı; planlama, örgütleme, eşgüdüm ve kontrol sürecinden oluşan yönetim fonksiyonuna yardımcı bulunacak bilgilerin üretimi ve sunumudur (Sevilengül, 2009:15).

Muhasebe düşünülme ve yaratılma sonrası uygulamaya konulmuş bir kurama dayandırılmaz. Bununla birlikte mevcut uygulamanın daha iyi anlaşılmasına katkıda

bulunurken, onun gelişmesine yardımcı olacak bilgi ortamını da oluşturmaktadır. Muhasebe, bir açık sistemdir ve çevresiyle etkileşim içindedir. İktisadi analizlerde ulaşılabilecek sonuçlar, yapılan varsayımlara bağlıdır. Yani varılan sonuçlar kabul edilen kavramların (varsayımların) geçerli olduğu durumlar için güvenilirdir (Küçüksavaş, 1998: 12).

Muhasebenin hazırlamış olduğu verileri kullananların, bunlardan en çok faydayı sağlayabilmek için verilerin nasıl toplanmış olduğunu bilmeleri gerekmektedir. Aynı şekilde muhasebecide yöneticilerin gereksinimlerini bilmeli ve mali verileri bunlara uygun bir şekilde toplayıp, yayınlamalıdır. Bu sebeple karşılıklı anlaşmayı kolaylaştırmak için muhasebenin dayandığı temel varsayımlar belirlenmiş ve bazı kavramlar üzerinde birliğe varılmıştır. Muhasebeci de raporlarını bu kavramlara uygun bir şekilde hazırlarsa, yönetici raporların hazırlanmasında temel alınan çatıyı bilir ve alacağı kararlarda bu bilgilerin nasıl bir düzeltmeye uğradıktan sonra kullanılabileceğini anlar (Acar ve Tetik, 2009: 13). Bu nedenle muhasebe kavram ve ilkeleri, uyulması gereken temel esaslar olarak büyük önem taşımakta olup bu kavramlar (Küçüksavaş, 1998: 12);

Sosyal Sorumluluk Kavramı: Son yıllarda işletmelerin artan faaliyet hacimleriyle birlikte bu faaliyet ve sonuçlarıyla ilgilenen menfaat gruplarının sayısı da artmıştır. Bu menfaat grupları genel olarak: yöneticiler, ortaklar, işletme çalışanları, kredi kuruluşları, sendikalar, yatırım ve finans kuruluşları, diğer işletmeler, devlet planlama teşkilatları, mahkemeler, kamu ve devlettir. Muhasebenin sorumluluğu bu menfaat gruplarını yanıltmayacak doğru bilgiler vermektir. Bu da muhasebe işlemlerinde doğrunun, adaletin her daim temel olarak benimsenmesi ile mümkün olacaktır. Buna bağlı kalmanın şartlarından en önemlisi muhasebeye esas olan bilgilerin güvenilir olmasıdır (Küçüksavaş, 1998: 12).

Kişilik Kavramı: İşletme, işletme sahibi ve diğer kişilerden ayrıdır ve işletmenin muhasebe işlemleri sadece bu kişilik adına yürütülür görüşünü öngörür (Toramanlı, 2008: 4). İşletmenin, sahiplerinden ayrı bir kişiliğe sahip olması kavramı çift taraflı kayıt esasına temel olmaktadır. Varlıklar ile kaynaklar arasındaki eşitliği ifade eden temel muhasebe denklemi bu kavramın bir açıklamasıdır (Küçüksavaş, 1998: 13).

İşletmenin Sürekliliği Kavramı: İşletmelerin işlemlerini bir süreye bağlı kalmadan devam ettireceğini belirtmektedir (Toramanlı, 2008: 5). Bu sebeple işletmenin devamlılığı işletme sahiplerinin ya da paydaşlarının yaşam süreleriyle bağlı değildir. İşletmenin sürekliliği kavramı maliyet esasının temelini oluşturmaktadır (Ataman, 2007:6).

Dönemsellik Kavramı: Dönemsellik kavramı, işletmenin sürekliliği kavramı dolayısıyla sınırsız kabul edilen ömrünün, belli dönemlere bölünmesi ve her dönemin faaliyet sonuçlarının diğer dönemlerden bağımsız olarak tespit edilmesidir (Çaldağ ve Ayanoğlu, 2009: 6).

Parayla Ölçülme Kavramı: Parayla ölçülebilen iktisadi olay ve işlemlerin muhasebeye ortak bir ölçü olarak para birimiyle yansıtılmasıdır. Enflasyondan en çok etkilenen kavramdır. Muhasebe işlemleri ulusal para birimine göre yapılmaktadır (Toramanlı, 2008: 5; Ataman, 2007: 7). Yabancı para ile yapılan parasal işlemlerin TL olarak muhasebeleştirilmesi örneği verilebilir (Kalenderoğlu, 2010: 32).

Maliyet Esası Kavramı: İşletme tarafından edinilen mal ve hizmetlerin muhasebeleştirilmesinde, elde edilme maliyetlerinin esas alınması gerekmektedir (Toramanlı, 2008: 5). Maliyet esası uygulaması, işletmelerde piyasa değeri esasının kullanılması sebebiyle ortaya çıkacak karışıklıkların yok edilmesine yardım etmiş; işletme yöneticilerinin vakitlerini devamlı olarak değerlendirme faaliyetine harcamalarının önüne geçmiş ve uzun vadeli planlar yapmalarını ve kararlar almalarını olanak dahiline koymuştur (Koç Yalkın, 2010: 30).

Tarafsızlık ve Belgelendirme Kavramı: Bu kavram; muhasebe kayıtlarının gerçek durumunu ortaya koyan ve usulüne uygun bir şekilde düzenlenmiş nesnel belgelere dayandırılması ve muhasebe kayıtlarına temel oluşturacak yöntemlerin seçilmesinde tarafsız ve ön yargısız davranılması gerektiğini ifade etmektedir (Kavak, 2006: 6).

Tutarlılık Kavramı: İşletmenin muhasebe politikasının birbirini takip eden bütün dönemlerde de aynı şekilde uygulanmasıdır. Geçerli sebeplerin olduğu durumlarda, işletmeler, uyguladıkları muhasebe politikalarında değişiklik yapabilirler. Fakat yapılan bu değişikliklerin ve bunların parasal etkilerinin mali tabloların dipnotlarında açıklanma zorunluluğu vardır (Toramanlı, 2008: 5; Ataman, 2007: 8).

Tam Açıklama Kavramı: Mali tabloların yeterli, açık ve anlaşılır olması gerekmektedir. Mali tablolarda finansal verilerin tam olarak açıklanmasının yanı sıra, mali tablo kalemleri kapsamında yer almayan fakat alınacak kararlarda etkili olabilecek, gerçekleşmesi muhtemel olaylara da yer verilmesi gerekmektedir (Çetiner, 2009: 16; Toramanlı, 2008: 6).

İhtiyatlılık Kavramı: İhtiyatlılık kavramı; yöneticinin riskli davranışlarının olumsuz etkilerini azaltmak amacıyla, muhasebecinin dikkatli davranması gerektiğini ifade etmektedir. Bu kavrama göre, mevcut ve muhtemel zararlar için karşılıkların ayrılması gerekmektedir. İhtiyatlılık kavramının ana temeli hiç kâr beklememek, tüm zararlara karşı tedbirli olmak biçiminde açıklanmaktadır.

Faaliyet sonuçlarını olduğundan farklı göstermek amacıyla kullanılırsa bu kavram anlamını yitirir. Örneğin, şüpheli hale düşen alacaklara olduğundan fazla karşılık ayrılması, işletmenin gelirlerini olduğundan az gösterecektir. Bu sebeple muhafazakarlık kavramından temkinli olma, isabetli ve tarafsız varsayımlarda bulunma ile muhakeme etme anlaşılmalıdır (Küçüksavaş, 1998: 15; Ataman, 2007: 8) .

Önemlilik Kavramı: Bir hesap kalemi ve tabi mali bir olayın nispi ağırlık ve değerinin, mali tablolara dayanılarak yapılacak değerlemeleri veya alınacak kararları etkileyebilecek düzeyde olması gerektiğini ifade etmektedir. Önemli hesap kalemleri, finansal olaylar ve diğer konuların mali tablolarda yer alması gerekmektedir (Toramanlı, 2008: 6).

Özün Önceliği Kavramı: İşletme faaliyetlerinin muhasebeye yansıtılmasında ve onlara ilişkin değerlendirmelerin yapılmasında biçimlerinden çok özlerinin esas alınması gerekmektedir (Lazol, 2009: 11).

Genelde, işlemlerin biçimleri ile özleri paralel olmakta fakat bazı durumlarda farklılıklar oluşmaktadır. Bu durumda, özün biçime önceliği esas alınmaktadır (Yıldız, 2010: 11; Lazol, 2009: 11).

Muhasebenin Kapsamı ve Önemi: Küreselleşmenin artması sonucu gereksinimlerde geçmişe oranla farklılaşmıştır. Muhasebe mesleği de eskisi gibi sadece mali kayıttan oluşmamakta; ilerici, gelecek hakkında tahminler yapan ve yol gösteren daha yararlı seviyeye ulaşmıştır (Yüzbaşıoğlu, 2010: 1).

Ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişmelere paralel olarak bilgi kullanımının önemi gittikçe artmaktadır. Çünkü bilgi, beceri, deneyim ve teknoloji birikimi kişinin yaşamı ve görüşleri üzerinde etkili olup, önemli kararlar almasında etkilidir (Hacıüstemoğlu, 2008: 4).

Son zamanlarda büyüyen ve daha da karmaşılaşan işletme yapılarıyla birlikte, kaliteli, doğru, güvenilen değerlere sahip olmak için, bilgili, donanımlı, mesleki gelişmelere sürekli hakim, personelle iş yapmak işletmeler için zorunlu olmuştur. Çünkü işletmede bütün mali özellikteki olayları doğru ve güncel olarak kaydetmek, raporlamak, işletmenin bütün yapılarını olumlu veya olumsuz etkilemekte, işletme ve işveren açısından işletme devamlılığı için büyük bir öneme sahiptir. Bu durumdan dolayı finansal yapının analiz edilmesi, yorumlanması ve değerlendirilmesinin yapılması işlemine kadar bütün işletme aşamaları hakkında bilgiye hakim olacak kişiler, muhasebenin sağladığı bilgilerden faydalanır (Hacıüstemoğlu, 2008: 4).

İşletmede mali nitelikli kararlar finansal bilgiye hakim olmayı gerektirir. Finansal bilgi de muhasebe tarafından sağlanmaktadır. Muhasebe bilgisi sadece işletme içi değil,

özellikle işletme dışı kişi ve kurumlar açısından da önem arz etmektedir. Bilgiye sahip olunmaması durumunda işletme dışındakiler belirsiz bir ortamda karar almak zorunda kalmaktadırlar. Muhasebe işletme içi ve dışı karar alıcılara mali nitelikteki bilgileri iletmekle önemli bir görev üstlenmektedir (Çetiner, 2009: 7).

2.3. Muhasebe Eğitimi

2.3.1. Muhasebe Eğitimi Hakkında Genel Bilgiler

Muhasebe eğitimi, İşletme kararlarında yardımcı olacak bilgilerin tespiti, toplanması, ölçülmesi, işlenmesi, doğruluğunun kontrol edilmesi, rapor şeklinde özetlenmesi ve rapor şeklinde sunulan bilgilerin karar aşamasında nasıl kullanılacağı konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesi ve bu bilgilerin uygulanması aşamasında, öğrencilerin yeteneklerini geliştirilme süreci olarak açıklanabilir. Muhasebe eğitiminde iki önemli husus vardır. Bunlar muhasebenin teorik kısmının verilmesi yanında, bu bilgilerin kullanımı ve pratik kazandırılması olan uygulama aşamasıdır (Daştan, 2008: 34-35).

Bir diğer ifadeyle, muhasebe eğitimi kişinin, mesleği hakkında gerekli bilgi ve becerilerin edinilmesini amaçlamaktadır (Orhan ve Tazegül, 2012: 50). Muhasebe eğitimi, muhasebe alanında, eğitilmesi sağlanacak birey veya topluluk tarafından edinilen ahlaki, kültürel ve teknik bilimler olarak açıklanmaktadır (Güney, 2003: 22).

Günümüzdeki muhasebe eğitimine bakıldığında çoğu bölümde muhasebe derslerinin verildiği görülmektedir. Ancak ağırlıklı olarak üniversitelerin İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültelerinde ve meslek yüksekokullarında verilmektedir. Bununla birlikte mesleki hazırlık sürecinde Türkiye Muhasebeci Mali Müşavirler ve Yeminli Mali Müşavirler Odaları Birliği'nin alt yapısı olan Temel Eğitim ve Staj Merkezi'ne bağlı kuruluşlarda da eğitim verilmektedir (Tekşen vd., 2010: 103).

Eğitim ve muhasebe devamlı yenilik yaratan bir sürece sahip olmasından dolayı, muhasebe eğitiminin sürekli gözden geçirmek gerekmektedir. Finansal, sosyal, teknolojik veya siyasal, muhasebe eğitimi devamlı gözden geçirilip kontrol edilmelidir. Muhasebe eğitiminin modernlikten uzaklaşması, geri kalması, muhasebe meslek mensuplarının yapacağı işleri başkalarının yapması problemini ortaya çıkarır (Tokay vd., 2011: 9-10).

Üniversitelerde genelde muhasebe eğitimi sürecinde üç kriter göz önünde bulundurulmalıdır. Birinci kriter öğretim elemanının sahip olduğu akademik bilgi değerlendirmesidir. İkinci kriter, öğretim aşamasında derste kullanılacak materyallerin

varlığının tespittir. Üçüncü kriter ise dersi alan öğrencilerin mesleki açıdan muhasebeye olan ilgisinin artırılmaya çalışılmasıdır (Karasioğlu ve Duman, 2011: 170). Bir diğör önemli konu da üniversitelerin muhasebe eğitimi sürecinde, bir yandan teorik eğitimin kalitesini arttırırken, diğör taraftansa işletmelerin personellerinden beklentilerini de göz önüne almalıdırlar (Yıldız ve Durak, 2011: 38).

2.3.2. Muhasebe Eğitiminin Kapsamı ve Amaçları

Küreselleşen dünyada her alanda gözlenen internet ve haberleşme teknolojisindeki değişme ve gelişmelere paralel olarak, ‘bilgiye ulaşmazlık’ tamamen ortadan kalkmış ve bilginin yayılma hızı artış göstermiştir. Bu durum işletmeleri rekabet açısından zor duruma sokmuş ve her bir işlevini yerine getirirken farklılık yaratmak, kaliteli hizmette ön sıralara geçmek için, tüm değişim ve gelişimlere uyum sağlamak zorunda bırakmıştır. Bu yüzden yöneticiler ve işletmeler tarafsız, doğru ve güvenilir bilgi oluşturacak devamında bunu bilgi alıcılarına iletebilecek seviyede bilgi donanımına sahip çalışanlara ihtiyaç duymaktadırlar. Tam da bu noktada işletmelerin her bir departmanında gereksinim duyduğu kalifiye personeli yetiştirmek eğitim kurumlarının sorumluluğuna girmektedir (Daştan, 2005: 41). Yaşanan gelişmeler muhasebe mesleğinde dinamik, serbest ve sanatsal temele dayalı bir eğitimin temel alınması gerekliliğini, öğretici ve öğrenci arasındaki etkileşimde; ezberden ziyade anlamaya odaklı, kavramaya dayalı öğrenmeyi ön plana çıkaran çerçevede eğitimin gerekli olduğunu göstermektedir (Üstün, 1993: 390).

Eğitim, kişiye edindirdiği bilgi, deneyim ve beceri ile bireyin kişilik gelişimine yön veren, bireyin ilgi alanları ve yeteneklerine göre meslek sahibi olmasına katkı sağlayan, topluma, çevreye, değişimlere karşı duyarlı olmasını sağlayan süreçtir. Eğitim; kişiye sadece bilgi ve beceri kazandırmak değil, bunun yanında ahlaki ve kültürel değer ve davranışlarında oluşmasına yardımcı olmaktadır (Kutlu ve Öztürk, 2015: 2; Demir, 2012: 113).

Ülkelerin gelişmesi, ilerlemesi ve küresel boyutta işler üstlenmesi, mesleki bilgiye sahip ve teknik donanımlı iyi yetişmiş insan gücüyle mümkündür. Bu manada eğitim, bireyleri en iyi yapma yolunda harcanan çabaların toplamıdır (Bay, 2010: 3-4).

Muhasebe eğitiminin hedefi bunlarla sınırlı kalmamakta aynı zamanda mesleğe ait öğrenilen etik davranışları, iş hayatında uygulamaya koymayı, olay ve durumları tarafsız bir şekilde değerlendirebilmeyi, teknoloji ve haberleşmeyi bireylere öğretmeyi kendine amaç edinmektedir (Sarı Özgün, 2018: 26).

Muhasebe eğitiminde, teori ve uygulama ayrılmaz iki parçadır. Eğitimin tüm aşamalarında temel bilgiler verilerek, sonradan yeni bilgilerle birleştirilerek uygulamalarla desteklenmesi gerekmektedir (Çukacı ve Elagöz, 2006: 148). Öğrenciler bilgi hazırlamaktan ziyade, bilgiyi kullanan, analiz edip yorumlayan ve ilgili kurum ve kişilere aktaran birer personel olarak yetiştirilmelidirler (Erol ve Erkan, 2008: 189).

Tüm bunlardan hareketle muhasebe eğitimi, öğrencilere eğitim boyunca edindirilecek bilgi, deneyim, davranış ve yeteneklerin gerçekçi olarak verilmesi, mesleğin özelliklerinin doğru şekilde sınıflandırılmasıyla mümkündür. Sonucunda ise, mezun öğrencilerin çalışma hayatına uyum sorunu yaşamaması amaçlanmaktadır (Başer, 2010: 123).

2.3.3. Muhasebe Eğitiminin Gerekliliği ve Kalitesi

Günümüzde, muhasebe bilgisine fazlasıyla hâkim personele ihtiyaç gittikçe artmaktadır (Süer, 2007: 17). Başka iş alanlarında olduğu gibi muhasebecilik alanında da kaliteli eleman ihtiyacının giderilmesi yine eğitim kurumlarının üstlerine düşen vazifeyi yapmalarıyla mümkündür. Eğitim süreci boyunca sadece tek bir noktaya odaklanmamak ve içinde bulunulan çevreyi her yönü ile değerlendirip mesleğin gerektirdiklerini çevre ile bütünleştirmek gerekmektedir. Bu da öğrencilere verilecek iyi bir muhasebe eğitimiyle mümkün hale gelmektedir (Özdemir, 2003: 50).

Muhasebe eğitiminin kalite boyutu, küreselleşmeyle birlikte artan teknolojik imkânlar, ekonomik gelişmeler vb. değişimlere bağlı olarak sürekli farklılık göstermektedir. Muhasebe eğitiminde kaliteyi arttırmak, işletmelerin ihtiyaç duyduğu donanımlı personeli onlara kazandırmakla mümkündür. Öğrenci, dersi veren öğretim üyesi, dersin içerikleri, okulun sahip olduğu derste kullanılan araç ve gereçler, ders anlatım şekli vb. tüm eğitim süreçlerinin kalitesini arttırmakla mümkündür (Yılmaz, 2004: 37-52).

Günümüz şartlarında etkili bir muhasebe eğitimi için geleneksel eğitim materyalleri yanında pratik uygulamalara da ağırlık verilmelidir. Üniversitelerin muhasebe bölümlerinden mezun olan öğrenciler, iş yaşamlarında uygulamalarla karşılaşmakta ve eğitim sürecindeki uygulama eksiklikleri yüzünden sorun yaşamaktadırlar. Bu yüzden, üniversitelerin muhasebe dersi müfredatları, geleceğin meslek mensubu olan öğrencilerin sahip olduğu sıkıntıları giderici nitelikte olmalıdır. Bu sebeple üniversite müfredatlarında gerekse iş hayatında bilgi teknolojilerinden yararlanılarak yeni uygulamaların kullanılması eğitimde kaliteyi artıracaktır (Tosunoğlu, vd., 2018: 188).

2.3.4. Muhasebe Eğitiminin Önemi

Muhasebe, bilgi üreten ve bu bilgileri ilgili kişi veya kuruluşlara yönelten bilgi sistemidir. Kendine özgü sembol ve terimler ile işletmedeki olayları yansıttığı için işletme ve bu kişi veya kuruluşların kullandığı ‘işletmenin dilidir’.

İşletmede mali kararlar, finansal bilgiler gerektirmektedir. Gereken bu finansal bilgiler, muhasebe vasıtasıyla sağlanmaktadır. Muhasebe bilgileri, özellikle işletme dışı kişi ve kuruluşlar açısından da oldukça önemlidir. Bilgi olmaması halinde, işletme dışı bu grup belirsiz bir ortamda hareket etmek durumunda kalacaktır. Burada da muhasebe eğitiminin önemi artmaktadır (Çetiner, 2009: 7).

Muhasebeden elde edilen finansal bilgileri, iç ve dış kullanıcıların kullanabilmesi için doğru bir şekilde kaydedilmiş olması gerekmektedir. Bu bilgileri doğru kaydedebilmek ve yorumlayabilmek için kaliteli bir muhasebe eğitimi şarttır. Fakat, sadece muhasebe eğitimi yalnız başına yeterli değildir. Öğrencilerin teknik bilgi ve bunun yanı sıra, meslek etiğine de hakim olmaları gerekmektedir (Ayanoglu, 2010: 118).

2.3.5. Muhasebe Eğitiminin Kalitesini Etkileyen Faktörler

Günümüzde ortaya çıkan her bir değişim ve gelişim muhasebe alanında da aynı etkiyi yaratmaktadır. Örneğin Amerika’da baş göstermiş ve tüm dünyayı etkisi altına almış şirket yolsuzlukları, muhasebe standartlarını, temel kavramları vb. tüm işlem kayıt ve süreci ile denetimine etki etmiştir (Karasioğlu ve Duman, 2011: 169).

Muhasebe ve uygulamaları, içinde bulunduğu devlet yapısı, küreselleşme, teknolojik değişimler, eğitim seviyesi ve anlayışı, kültürel yapısı, toplumun sosyal ve ekonomik yapısı, uluslararası ve ulusal standartlar vb. birçok dış faktörden etkilenmektedir (Bostancı, 2018: 6).

Muhasebe eğitimi, ekonomik gelişmeler, teknolojik gelişmeler, yönetim faktörü, öğretim elemanı (öğretici) faktörü ve öğrenci faktörü gibi birden çok faktörden etkilenmekte olup alt başlıklar halinde detaylı anlatılmaktadır (Karasioğlu ve Duman, 2011: 169)

2.3.5.1. Ekonomik Gelişmeler

Muhasebe eğitiminin kalite boyutunu belirleyen ve üzerinde etki eden en önemli faktörlerden birisi dünyadaki ve eğitimin verileceği ülkedeki ekonomik gelişmelerdir (James, 2002: 5). Ekonomik şartlar, ekonomide yaşanan krizler, ülkelerin sahip olduğu

ekonomik sistemler, piyasa koşulları vb. bütün ekonomideki gelişmeler muhasebe dünyasına önemli derecede etki etmektedir (Sürmen ve Aygün, 2013: 375).

Ekonomideki değişim ve gelişimler muhasebe dünyasını önemli derecede etkilemektedir. Bu durum öğretim elemanlarını, ekonomideki gelişmeleri takip etmeyi ve bu sonuçların muhasebe alanına etkisini öğrenmek zorunda bırakmıştır. Öğretim elemanlarının eğitimdeki kalitesi muhasebeyi teorik kullanımdan çıkararak ekonomik yaşama uyumlu duruma getirdiği süre boyunca artacaktır. Aksi durumda öğreticinin ekonomideki değişimlere bağlı olarak bilgilerini güncellemediği durumda, öğrencilere ileteceği bilgiler eski ve kullanılamayacak durumdadır. Bu durum öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını olumsuz anlamda etkilerken aynı zamanda mezun olduklarında iş hayatında öğrenilen bilginin kullanım imkanı olmadığı için başarısız olacaklardır (Karasioğlu ve Duman, 2011: 169).

2.3.5.2. Teknolojik Gelişmeler

Özellikle II. Dünya Savaşı'nın ardından artan teknolojik gelişmeler sonucu, işletme ve çevresinde birçok şey değişiklik göstermiş ve işletme faaliyetlerini yerine getirirken teknolojik gelişmelerden oldukça etkilenmiştir. Özellikle bilgisayarlı muhasebe uygulamalarının öneminin artması, defterlerin bilgisayar ortamında tutulması, elektronik beyanname uygulamasına geçiş vb. bütün teknolojik gelişmeler muhasebe sistemlerine, muhasebe uygulamalarına dolayısıyla muhasebe eğitimini de etki etmektedir. Muhasebeyle ilgili her alanda bilgisayara ihtiyaç gittikçe artmaktadır (Sürmen ve Aygün, 2013: 377).

Teknolojideki hızlı gelişme, muhasebede işlemlerin yerine getirilmesinde, iş yükünü azaltırken aynı zamanda işlemleri hızlı ve doğru yapabilmeyi sağlamıştır. Eğitimdeki teori, teknolojideki gelişmeye paralel olarak pratiğe daha kolay dökülebilmektedir. Pratiğe dökülen teorik bilgi, muhasebede öğrenmeyi daha kalıcı duruma getirmekte ve iş yaşamına yönelik alt yapı oluşmasını sağlamaktadır.

2.3.5.3. Yönetim Faktörü

Muhasebe eğitiminde üniversite yönetimi üç aşama ile etkili olmaktadır. Bu aşamalardan ilki, öğretim elemanı seçimi ve bu seçimde gösterilen titizlik ve liyakat sisteminin işletilmesi sürecindedir. Eğitimin iki önemli tarafından biri olan, öğretim elemanı yeterli derecede mesleki bilgi ve deneyime sahip olması ve bu mesleki bilgi ve deneyimini öğrenciye aktarabilecek formasyona sahip, bulunduğu mesleki alanda olan

değişmeleri takip edebilecek bir dil v araştırma kabiliyetinde olmalıdır (Karasioğlu ve Duman, 2011: 170).

İkinci aşamada ise kurumların eğitim faaliyetlerini verimli olarak yapabilmeleri için, fiziki düzenlemeler yapılmalı ve eğitim süresi boyunca kullanılması gerekli araç gereçleri tedarik etmeleri gerekmektedir. Eğitim sürecinin en önemli iki tarafı olan öğretici ve öğrencinin yeterli seviyede motive edilmesi, bu süreç içinde kaliteli bir iletişim ağı oluşturabilmek için öğrenme ortamlarının biçimsel özellikleri, çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılması için uygun bir teknolojik alt yapının hazırlanması önem arz etmektedir. Son olarak, muhasebe eğitimi alan öğrencilerin eğitimlerinin sonunda gelecek planlarının yapılması ve yapılan planların gerçek yaşamdaki yansımalarının sunulması, eğitim kurumu ve çevresine ilişkin uyumun sağlanarak ve özellikle üniversite-sanayi iş birliği ile gereken özellikler bağlamında, yeterli donanıma sahip bir öğrencinin yetiştirilmesi ve gerekli istihdamın oluşturulması aşamasının yönetilmesi gerekmektedir (Karasioğlu ve Duman, 2011: 171).

Yapılmış araştırmalarda öğrencilerin % 70' inin en önemli memnuniyetsizlikleri olarak; akademik kadronun sayı ve bilimsel açıdan yetersiz kalması, akademik kadro ile öğrenci arasında olan iletişimin yetersiz olması ve derslerde uygulama eksikliği tespit edilmiştir (Sarul ve Tulunay, 2007: 52). Genel olarak teorik eğitimin ağırlıklı olduğu görülmektedir (Tetik ve Kınay, 2007: 16). Eğitimdeki tüm bu sorunlar yönetimin çabası ve yaptığı yeni çalışmalarla aşılabacaktır.

2.3.5.4. Öğretim Elemanı/Üyesi Faktörü

Klasik anlamda eğitim; öğreticinin konuyu anlatması ve öğrencinin de dinlemesidir. Ancak bu anlatım, bir süre sonra hem öğretici hem de öğrenci tarafından eğitimin sıkıcı hale gelmesine ve sonucunda da motivasyonun dağılmasına sebep olmaktadır (Yılmaz, 2001: 148).

Öğretim elemanı teorik eğitimi uygulama aracılığıyla, hayatın içine katarak öğrencinin zihninde soyut kavramları somut hale dönüştürür. Bunun sonucunda konu anlaşılabilir ve kalıcı olmaktadır. Derslerin teori kısmının kısa tutulması ve buna karşılık uygulama becerilerinin artırılması gerekmektedir. Demir ve Çam (2006)'a göre, muhasebe bölümü öğrencilerinin muhasebe öğreniminde başarısızlığına neden olan etkenlerden birisi de öğretim elemanının dersleri somut olaylarla bağdaştırma eksikliğinden doğmaktadır.

Öğretici dersi giriş aşamasında öğrencileri öğrenmeye güdüleyerek yeni konuları öğrenmeye hazır hale getirmelidir. Böylelikle öğretim elemanı öğrencilerin tüm

dikkatini kendi üstüne toplamakta, öğrenme amaçlarını aktarmakta ve önceki öğrendiklerini hatırlatarak yeni konuları anlatmaya başlamaktadır (Öztürk, 2001: 109).

Teorik eğitimde öğrencinin algılama, bilgi ve düşünme sürecini tanıma, kendini değerlendirebilme ve kendisiyle ilgi oluşturabilmesinde en önemli rol öğretim elemanıdır. Öğretim elemanının vereceği teorik ve pratik bilgi, tutum ve davranışları öğrencinin meslek seçiminde etkili faktörlerdendir. Teorik eğitim pratiğe uyarlanarak öğrenme gerçekleşmektedir (Katrinli vd., 2009: 5).

Muhasebe eğitiminde arzu edilen amaç ve kaliteye ulaşmada büyük sorumluluk öğretim elemanına düşmektedir. Çünkü öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerine vermiş olduğu bilgilerle eğitimlerini sürdürmekte ve kendilerini tamamlamaktadırlar. Burada aktif rol öğretmenindir. Yani öğretmenler öğrencilere vermiş oldukları bilgi ve deneyim ile öğrencilerin sadece eğitim süreçlerini değil; eğitim sonrası hayatlarını da etkilemektedirler. Çünkü toplum, öğrencinin yetiştirmiş olduğu öğrencinin bilgilerinden ve doğrudan öğretmenin bilgi kaynaklarından yararlanarak aydınlanmaktadır. Öğretmenin bilgi ve deneyimi, ders anlatım tarzı ve öğrenciye yönelimi; muhasebe eğitimine doğrudan etki eden en temel faktör olduğu için öğretim elemanı kendisini sürekli eleştirebilmeli, anlatımına yenilikler getirebilmelidir (Aksakaloğlu, 2013: 62).

2.3.5.5. Öğrenci Faktörü

Öğrenci eğitim sisteminin var olabilmesi için en temel taşıdır. Bu sebeple eğitim sisteminde gözler ilk olarak öğrenciye çevrilmiştir. Eğitimde kalite, öğrencinin iletilen tüm bilgileri ezber yoluyla beynine işlemesi değil; öğrencinin de aktif olarak bu bilgileri kendi süzgecinden geçirip değerlendirerek eksik yönlerini araştırmasıyla mümkün olmaktadır. Öğrencilerin kendilerine verilen bilgilerle yetinmeyip; araştıran, sorgulayan, analiz eden ve öğrenmiş olduğu teorik bilgileri uygulamaya da dökebilecek düzeyde donanımlı olması gerekmektedir. Muhasebe eğitiminde öğrenciden beklenen görev burada devreye girmektedir. Çünkü Muhasebe eğitiminde verilen bilgiler uygulamada kullanıldığı zaman eğitim öğretim süreci anlam bulmaktadır (Aksakaloğlu, 2013: 63;Dursun, 2006: 14).

2.3.6. Muhasebe Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Cumhuriyet'in ilanıyla beraber yeni bir muhasebe kavramı ve muhasebe mesleği oluşturulmuştur. Bu süreçte yaşanan yeni gelişmeler; vergi sistemi değişikliğine sebep olmuş, beyan usulü ile vergi alınmaya başlanmıştır. Muhasebe denetiminin artmasıyla

değişim hızı artmıştır. Tüm bunlarla birlikte mesleki eğitim de şekil almıştır (Güvemli, 2013: 46).

Yüksek muhasebe eğitimine ilişkin ilk mevzuat, 1924 yılında yürürlüğe girmiş ve bu yasa ile İstanbul Üniversitesi kurulmuştur. 1933 yılında Ekonomi Bakanlığı ile bağlantılı bir Yüksek Ticaret Okulu; 1936 yılında İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi (kırk yıl sonra İşletme Fakültesi) kurulmuştur. Üniversite reformu ile yüzyıl boyunca süren üniversite yönetiminin temeli oluşturulmuştur (Gençoğlu ve Arsoy, 2006: 76).

Osman Fikret Arkun ve arkadaşlarının 1942 de kurmuş olduğu 1942 de “Eksper Muhasipler ve İşletme Organizatörleri Derneği” ilk özel girişimdir. “Türkiye Muhasebe Uzmanları Derneği” olarak (1967) adı değiştirilmiş derneğin statüsünde önemli değişiklikler olmuştur. Muhasebeyi topluma anlatmış, global muhasebe uygulamalarını ülkemize göre uyarlamış, global alanda temsil etme görevini üstlenmiştir. Art arda çıkarılan yasalarla mesleğin yasal olarak zemini atılmıştır. İlgili kurumlara meslek yasası hakkında öneride bulunmuştur (Başer, 1999: 7). “Mali Müşavirler ve Muhasebeciler Birliği Derneği” 1974 yılında kurulmuştur. İstanbul başta olmak üzere büyük şehirlerde örgütlenmiş, muhasebe ile ilgili yasanın hazırlanmasına öncülük etmiştir (Tekşen vd.,2010: 102).

13 Haziran 1989 tarihinde yayınlanan 3568 sayılı Serbest Muhasebecilik, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanunu ile yasallaşmıştır ve TÜRMOB adı altında odalar sınıflandırılmıştır (TÜRMOB, 2019).

“1981 Üniversite reformundan önce, Türk yükseköğretim sistemi beş tür kuruma ayrılmaktaydı:

- Üniversiteler,
- Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı akademiler,
- Bir kısmı diğer bakanlıklara, çoğu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki yıllık meslek yüksekokulları ile konservatuvarlar,
- Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç yıllık eğitim enstitüleri,
- Mektupla öğretim yapan YAYKUR

Yükseköğretim, 1981'de çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile akademik, kurumsal ve idari açıdan yeniden yapılanma aşaması yaşamıştır. Bu kanunla ülkemizdeki tüm yükseköğretim kurumları Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altına girmiş, akademiler üniversitelere, eğitim enstitüleri eğitim fakültelerine çevrilmiş ve konservatuvarlar ile meslek yüksekokulları üniversitelere bağlı hale gelmiştir.” (YÖK, 2019)

Ülkemizde Yüksek Öğretim Kurulu sürecinin başlaması ile muhasebe eğitiminde de önemli değişiklikler yaşanmıştır. Muhasebe eğitimi için önemli bir yeri olan olan İktisadi ve Ticari Bilimler Akademileri yerini İktisadi ve İşletme Bilimleri Fakülteleri almıştır (Gençoğlu ve Arsoy, 2006: 6).

2.3.7. Türkiye’de Günümüz Muhasebe Eğitiminin Yapısı

Türkiye’de muhasebe eğitimi; muhasebe eğitiminin tarihsel geçmişi ile en erken muhasebe öğretiminin verildiği, orta dereceli öğretimden en üst düzeyde öğretimin gerçekleştiği lisansüstü eğitimi içine alan örgün öğretim ve hayat boyu öğrenme kapsamında gerçekleştirilen, örgün öğretim dışındaki yaygın öğretim boyutu ile ele alınmaktadır (Ünal, 2017: 11).

2.3.7.1. Orta Öğretim Kurumlarında Muhasebe Eğitimi

Ortaöğretim kurumlarının ana hedefi; öğrencileri bedeni, zihni, ahlaki, manevi, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştirmeyi, demokrasi ve insan haklarına saygılı olmayı, çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlamayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda öğrencilere ortak bir genel kültür vererek yükseköğretime, mesleğe, yaşama ve iş alanlarına hazırlamayı, eğitim ve istihdam ilişkilerinin sağlıklı, dengeli, dinamik bir yapı şeklinde oluşturulması hedeflenmektedir ve öğrencilere öz güven, öz denetim ve sorumluluk duygularına sahip olmayı, son olarak ise öğrencilere çalışma ve dayanışmayı kazandırmak amaçlanmaktadır (MEB, 2013: 3; Coşgun, 2013: 15).

Türkiye’de öğrencilerin muhasebe dersi aldıkları ilk basamak ortaöğretimdir. 2014 yılına kadar ortaöğretimde muhasebe eğitimi Ticaret Meslek Lisesi, Anadolu Ticaret Meslek Lisesi ve Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri aracılığıyla verilmekteydi. Bu tarihten sonra ise Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, Çok Programlı Anadolu Liseleri ve Mesleki Eğitim Merkezleri bünyesinde verilmeye başlanmış ve günümüzde de hâlâ verilmeye devam etmektedir (Fındık, 2016: 8).

2.3.7.2. Yükseköğretim Kurumlarında Muhasebe Eğitimi

Yükseköğretim kurumları; üniversiteler ile ileri teknoloji enstitüleri ve bunların kapsamında yer alan fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuarlar, meslek yüksekokulları ile uygulama ve araştırma merkezleridir (Sözer vd. , 2002: 45).

Günümüzde yükseköğretim seviyesinde muhasebe eğitimi, meslek yüksekokulları, fakülteler, uygulamalı bilimler yüksekokulları ile yüksek lisans ve doktora eğitiminde verilmektedir (Kaya, 2015: 26).

Yükseköğretimin hedefi; ülkede gereksinim duyulan çeşitli kademelerdeki insan gücü gereksinimini gidermek, bilimsel alanda araştırmalar yapmak, araştırma sonuçlarını gösteren bilime katkı sağlayacak her türlü yayını yapmak, devlet tarafından istenen araştırma ve incelemeleri sonuçlandırıp bir fikir ortaya koymak, toplumunun genel seviyesini yükseltici kamuoyunu aydınlatıcı bilimsel verileri sözle ve yazı ile halka yaymaktır (Başer, 2010: 35).

2.3.7.2.1. Ön Lisans Düzeyinde Muhasebe Eğitimi

Önlisans aşamasında verilen muhasebe eğitimi belirli bir meslekte uzmanlaşma amacıyla yapılmaktadır. Bu eğitimin hedefi; öğrencilere mesleki beceri kazandırmak, farklı alanlarda iş dünyasının gereksinimi olan nitelikli teknik personeli yetiştirmek, eğitime katılma oranını arttırmak ve kültürel zenginleşmeye ulaşmaktır. Belirtilen hedefe yönelik olarak, mesleğin gerektirdiği bilgi, eğitim ve becerilerin yanında iş dünyasının gereksinim duyduğu iletişim becerisi yüksek, çözüm odaklı, analitik düşünebilen ve gelişmeye açık bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Atalay, 2016: 60).

2.3.7.2.2. Dört Yıllık Fakültelerde Muhasebe Eğitimi

Lisans eğitiminin genel hedefi, öğrencilerin konular hakkında genel bilgi sahibi olmasını sağlamak, özel hedefi ise, öğrencilere iş yaşamında muhasebe işlemlerini kolayca ve doğru olarak yapabilecekleri mesleki beceri sağlayarak, öğrencileri hayata hazırlarken, gerçek hayattaki problemleri görmelerini sağlamaktır.

Ortaöğretim ve önlisans düzeyinde verilen muhasebe eğitiminde amaç; muhasebe işlemlerine yardımcı olacak muhasebe ara elemanları yetiştirilmek iken; lisans düzeyinde, muhasebe faaliyetlerini yürütebilecek ve bu faaliyetlerle ilgili sorumluluğu üstlenebilecek bireylerin yetiştirilmesi hedeflenir (Altın, 2009: 77)

Lisans aşamasında muhasebe eğitimi, üniversitelerin İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri, Uygulamalı Bilimler Yüksekokulları, Siyasal bilgiler Fakülteleri, İşletme Fakülteleri ve İktisat Fakülteleri adı altında verilmektedir. Fakülteler arasında ağırlıklı olarak muhasebe eğitimi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinde, fakülteler içinde ise; İşletme, İktisat, Kamu Yönetimi, Maliye, Uluslararası İlişkiler, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri, Uluslararası Ticaret bölümlerinde ağırlıklı olarak verilmektedir.

Bölümler içinde ise İşletme bölümü, muhasebe eğitiminde önemli yer kaplamaktadır. Bununla birlikte İktisat ve Maliye bölümlerinde de ağırlıklı olarak verilmektedir (Gençtürk, 2006: 65).

İşletme bölümlerinin ilk iki yılında öğrencilere temel işletme, genel muhasebe, ekonomi, matematik, bilgisayar ile ilgili dersler verilmekte devamındaki diğer iki yılda ise, muhasebe ve finans dersleri ağırlık kazanmaktadır. Bazı programlarda ise üçüncü yılın sonunda öğrencilerin muhasebe ve finans konusunda uygulama olarak deneyim kazanmaları için staj programı uygulanmaktadır (Süer, 2007: 29-30).

2.3.7.2.3. Yüksek Lisans ve Doktora Düzeyinde Muhasebe Eğitimi

Yüksek lisans ve doktora düzeyinde temel amaç; Toplumun gereksinim duyduğu nitelikli, araştırmacı ve sorgulayıcı bilim insanlarının gelişmesine yardımcı olmaktır (Aksakaloğlu, 2013: 67).

Lisansüstü eğitim; yüksek lisans ve doktora olmak üzere iki basamak olup, muhasebe dersleri “işletme” ve “muhasebe ve finansman” anabilim dalları altında verilmektedir. Programda verilen dersler enstitüden enstitüye değişiklik göstermektedir. Lisansüstü düzeyde işlenen dersler özgün ve güncel konulardan oluşur. Sadece temel bilgiler verilmeyip, öğrencileri alanlarında uzmanlaştıracak akademik bilgiler kazandırılmaktadır (Kutlu, 2010: 236).

Doktorada verilen muhasebe eğitimi bazı özellikleriyle yüksek lisanstan farklıdır. Doktora eğitiminin kaliteli bir şekilde yürütülmesi için, ilgili bölümde bilimsel manada donanımlı öğretim görevlilerinin olması, öğrencilerin akademik çalışmalarını aksatmadan devam edebilecekleri bilimsel olanakların yeterli seviyede olması ve doktora programlarının sürekliliği için öğrenci isteminin var olması Yüksek Öğretim Kurulu’nun temel koşuludur. Çünkü doktorada ana hedef, geleceğin öğretim elemanlarının eğitilmesidir (Aydın, 2007: 44; Durak, 2009: 46-47).

2.3.7.3. Yaygın Eğitimde Muhasebe Eğitimi

Yaygın eğitim; örgün eğitim sistemine hiç dahil olmamış, örgün öğretimin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerin birinden ayrılmış olan bireylere, ilgi ve ihtiyaç duydukları alanda örgün eğitimin yanı sıra veya haricinde düzenlenen eğitim çalışmalarıdır (Başer, 2010: 37).

Yaygın muhasebe eğitiminin gelişmesinde en önemli faktörlerden birisi de muhasebe mesleğinin yasal bir konuma gelmesidir. Yasal konuma gelme aşamasından sonra kurulan TÜRMOB ve TESMER’in bu konuda önemli katkıları vardır. Türkiye’de

muhasabe eğitimi verilen yaygın eğitim kurumları içinde Türkiye Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler ve Yeminli Mali Müşavirler Odaları Birliği (TÜRMOB), Maliye Bakanlığı, Sermaye Piyasası Kurulu, bankalar vb. kurumlar vardır. Sayılan kurumlar içinde devamlı ve geniş kapsamlı bir şekilde muhasabe eğitimi veren kurum, TÜRMOB bünyesinde çalışmalarına devam eden Temel Eğitim ve Staj Merkezi (TESMER)'dir (Süer, 2007: 31).



3. MUHASEBE EĞİTİMİNDE ÖĞRENME VE ÖĞRETME YÖNTEMLERİ

3.1. Öğrenme ve Öğretmeye Genel Bakış

3.1.1. Öğrenme ve Öğretme Hakkında Genel Bilgiler

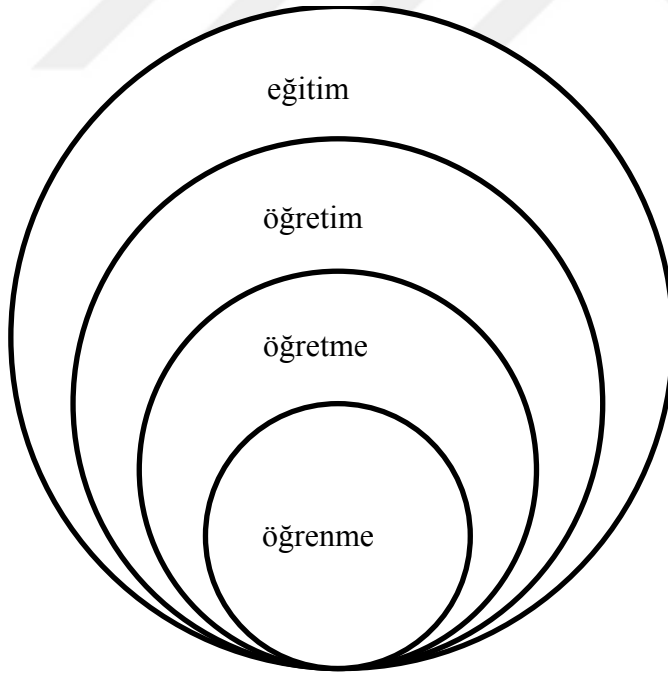
Öğrenme faaliyetleri, beklenen sonuçları elde etmek için etkinliklerin nasıl organize edileceğini açıklamaktadır. Bu, organizasyonun yönleri vardır (Souleiman, 2017: 185).

Planlama: Bu özellik öğrenme faaliyetlerinin tasarımına vurgu yapmaktadır.

Düzenleme: Öğrenme aşamalarının düzenlenmesine ve yönetimine izin vermektedir.

Uyarlama: Planın öğrenme etkinliğinin gerçekleştirilmesi anında meydana gelen değişikliklere göre değiştirilmesi ve uyarlanmasıdır.

Değerlendirme: Öğrenen tasarımına uygun bir adaptasyon için öğrencinin ilerlemesine genel bir bakış açısı sağlamaktadır.



Şekil 4. Eğitim, öğretim, öğretme, öğrenme ilişkisi (Cevher, 2018: 2)

Eğitim, öğretime kıyasla daha geniş kapsamlı olmakla birlikte, eğitim tüm yaşantımızı kapsarken, öğretimin belli bir süresi bulunmaktadır. Eğitimde zaman ve mekân bulunmamaktadır. Her zaman ve her yerde uygulanabilir. Öğretim ise yalnızca eğitim kurumlarında yapılmaktadır. Öğretim, eğitimin planlanmış hale getirilmesidir.

Öğretim, eğitimin bir parçası olarak açıklanmaktadır. Öğretim iki faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler öğretme ve öğrenmedir (Cevher, 2018: 2).

Öğretim, içsel bir yolculuk ve ürün olan öğrenmeye destek olan ve öğrenmeyi sağlayan dışsal olayların programlanma, uygulanma ve değerlendirilme süreci olarak ifade edilir. Öğretim, eğitim sürecinin eğitim kurumunda plan program dâhilinde yapılmasıdır. Öğretim, eğitimin aracıdır (Sünbül, 2014: 14).

Öğrenmek, vermek almaktan oluşur. Bu alış ve veriş hem başkalarının çalışmalarından faydalanmak hem de başkalarının çalışmalarına kendi çalışmalarıyla katkıda bulunmaktır (Ramsland vd., 1998: 229).

Psikologlar öğrenmeyi davranışta değişiklik olarak açıklamışlardır. Öğrenme süreci, eğitim sürecinin son aşamasıdır. Beklenen sonuç, bir tür değişimin farkına varmaktır. Değişikliklerin derinliği ya da kalitesi farklılık göstermektedir (Taşdemir, 2020: 34).

3.1.2. Öğrenme ve Öğretme İlkeleri

Öğretme sürecinde öğreticilerin öğretim aktivitelerini programlayıp gerçekleştirmelerinde göz önüne alacakları ilkeler aşağıda ifade edilmiştir. Öğretim ilkelerini birbirlerinden tam anlamıyla ayırt etmek zor olmakla beraber, aşağıdaki şekilde gruplandırılabilir:(Taşdemir, 2007: 95).

Öğretme İlkeleri

Öğrenciye Görelik İlkesi: Öğrencilerin kişisel özellikleri birbirlerinden farklılık göstermektedir. Bu durumda anlama ve zekâ seviyeleri de farklı olmaktadır ve bu yüzden farklı düzeydeki öğrencilerin birbirlerinden farklı eğitim sürecinde olmaları gerekmektedir.

Açıklık İlkesi: Eğitim sürecinde verilen bilgilerin net anlaşılır şekilde olması gerekmektedir. Öğreticiden öğrenciye iletilecek bilginin, teknoloji ve ders materyallerinden de faydalanılarak bilgiyi daha da netleştirmesi gerekmektedir.

Hayata yakınlık ilkesi: Okul hayattan ayrı düşünülmemelidir ve bu durumda öğrenciye verilen bilgilerin gerçek yaşamda kullanılması sağlanmalıdır. Yaşamında uygulayamayacağı durumlarda ise en yakın modeller tercih edilmelidir (Sünbül, 2014: 24).

Aktivite İlkesi: Öğrenciler pasif durumda değil, içinde bulundukları etkinliklerle öğretim sürecine dâhil olmalıdır. Öğrenen, öğretim sürecinde öğrenme ortamındaki unsurlarla ne kadar fazla etkileşimde bulunur, öğrenmelerini sağlamak için ne kadar fazla araştırıp, sorgular ve bilginin tüm kaynağıyla etkileşimde bulunur, kendi öğrenme

yaşantısını gerçekleştirirse, öğrenme de kalıcılıkta o kadar yüksektir. Öğreticiler, öğretimlerini öğrencilerin seviyelerine uygun gelecek, araştırma- soruşturma, yapıp gösterme vb. öğrenci aktifliğine göre şekillendirmelidirler (Taşdemir, 2007: 98).

Somuttan-Soyuta Öğretim: Öğretimin somut yaşanmışlıklardan yola çıkarak, daha soyut öğrenmelere dönük bir anlayışta hazırlanmasıdır. Bu öğrenme doğrultusunda gerçekleştirilecek olan öğretimde öğrencilerin birçok duyu organının harekete geçtiği bir öğretim süreci bulunmaktadır. Öğrenci dokunarak, inceleyerek, kullanarak, görerek, kendisi için anlamlı hale getirir ve yaşayarak öğrenir. Burada öğretmen öğrencilerin somut ve doğrudan yaşantılar edinmesine ortam hazırlamaktadır.

Bilinenden Bilinmeyene İlkesi: Öğretim sürecinde öğrencilerin bildiklerini (öğrenme seviyelerini) konu alarak yeni öğrenilecek olanların bilinenler üstünden oluşmasını sağlamaktır. Bu vesileyle öğretmenler, öğrencilerin hazır bulunuşluluk seviyelerini kontrol etmeli, öğretim amaç ve davranışlarını kontrol edilen bu seviye üzerine şekillendirmelidirler.

Bütünlük İlkesi: Öğretim sürecinde öğrenme öğrenen bakımından bir bütünlük sunar. Öğrenen (öğrenci) olayı ilk olarak bir bütün olarak kavrar ve bütün olarak tepkide bulunur. Bundan sonra ise bütünü oluşturan alt özelliklere dikkat çekmektedir.

Ekonomiklik İlkesi: Öğretimin minimum zaman, emek ve masrafla, maksimum düzeyde verimle gerçekleştirilme ilkesidir. Bu ilke öğreticiyi yöntemli çalışmaya itmektedir. Bunu benimsemiş öğretici öğretim amaçlarından taviz vermeden planlanan amaçlara, düşük maliyet ve emekle varacaktır.

Öğrenme İlkeleri ise (Taşdemir, 2020: 36).

Olgunlaşma İlkesi: Öğrencinin biyolojik ve düşünce yapısında zamanla kendiliğinden ortaya çıkan değişimlerdir

Hazırbulunuşluk İlkesi: Herhangi bir öğretim etkinliği öncesi öğrencilerin derse giriş davranışları araştırılır ve bu davranışlara ne kadar sahip oldukları dereceleri saptanır. Öğretim etkinliklerinin uygulanması sürecinde bu özellikleri göz önüne alan bir düzenleme yapmak öğrenmeyi kolaylaştırıcı çalışmalardır.

Motivasyon İlkesi: Öğrencinin derse ve dersin öğretmenine olan olumsuz tavır ve önyargısı öğrenme üzerinde önemli etkiye sahiptir. Öğrenmenin başarılı olması için, öğrencinin motive edilmesi büyük önem taşır.

Aktif Katılım: Öğrenme kişiye özgü bir süreçtir. Her öğrencinin derse katılımı da değişiklik göstermektedir. Burada görev öğreticiye düşmektedir. Öğreticiler öğrencilerin derse katılımlarından sorumludurlar.

Pekiştirme İlkesi: Davranışların devamlılığını arttıran uyarıcıların sıkça verilmesidir.

Tekrar İlkesi: Öğrenme faaliyetini bireyde kalıcı hale getirmek için sürekli tekrar edilmesidir.

Geri Bildirim- Dönüt ilkesi: Öğrencinin başarılı olup olmadığını, başarı-başarısızlık derecesini ifade etmektedir.

Transfer İlkesi: Eğitim öğrencileri yaşama hazır hale getirmelidir. Eğitimlerde aldıkları bilgileri yaşantılarına uyarlayabilmelidirler. Dışarıda gerçek yaşamda gördükleri bir olayı öğrenci okulda öğrendikleri ile çözüme kavuşturabilmelidir.

3.1.3. Öğrenme ve Öğretme Kuramları

Kişilerin öğrenme faaliyetleri oldukça karmaşık bir yapıdadır. Bu karmaşıklık bilim insanlarınca incelenmiş ve bilim insanları birbirinden değişik kuramlar ortaya çıkarmıştır.

Bu karmaşık faaliyet olduğundan farklı kuramlar tarafından farklı şekillerde ifade edilmiştir. Sınıfta öğrenme ve öğretme şekilleri oluştururken öğretmen, yapılacak olan çalışmalarda bu kuramların sonuçlarından faydalanmaktadır (Şişman, 2006: 9).

Klasik Koşullanma Kuramı (İvan Pavlov): Rus fizyoloğu İvan Pavlov tarafından hayvanların refleksif reaksiyonları üzerine çalışırken geliştirilmiştir. Bu kuramda öğrenme, uyarıcı ile verilen reaksiyon arasında etkileşim yoluyla sağlanmaktadır. Organizma pasif ve öğrenme genellikle rastlantısal bir şekilde oluşmaktadır. Kuram, kişilerin belli bir olay veya objeye karşı korku, kaygı gibi fobik reaksiyonlarının ve duyuşsal öğrenmelerin sağlanmasında etkin olmaktadır. Bu yüzden eğitim ortamında uygulanması oldukça zordur (Işık, 2014: 146).

Bitişiklik Kuramı (Edwin Ray Guthrie) : Guthrie, tüm öğrenmeleri uyaran-tepki ikilisi ile ifade eder. Eğitimde kazandıracak olan reaksiyonlar biliniyorsa, bu tepkileri oluşturacak uyaranları buna göre hazırlayabilir. Bu kuram eğitimde ilk olarak hedefleri ve hedef davranışları belirleyip devamında ise bu davranışların kazandırılmasını kolaylaştıracak eğitim ortamlarını düzenlemeyi tavsiye etmektedir (Dirik, 2014: 99).

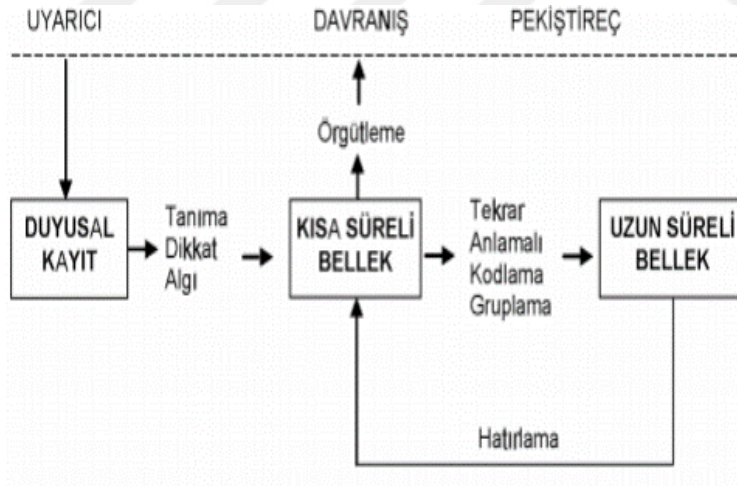
Bağlaşımcılık Kuramı (Edward Lee Thorndike) : Öğretimde bilimin önemini vurgulamaktadır. Amaç ve davranışları belirlerken öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Hazırbulunuşluk veya anlama ilkesi de denen bu ilkeye göre, öğrenci bir şey yapmaya hazır halde ise, onu yapmaktan zevk alır(Dirik, 2014: 99).

Edimsel Koşullanma Kuramı (B. Frederich Skinner) :Bu kurama göre, uygun olan davranış istenilen ürün yönünde yavaş yavaş şekillendirilir. Bu görüş, öğrenme etkinliğini ifade etmedeki kesinliği yönünden birçok psikoloğu etkilemiştir (Olkun ve Uçar, 2012: 3). Tepkisel davranışlar tüm refleksleri kapsamaktadır (Taşdemir, 2020: 37).

Sistematik Davranış Kuramı (Clack Leonard Hull): Hull ilk önce mühendislik eğitimi aldığından öğrenme faaliyetini matematiksel ifade etmeye çalışmıştır. Davranış ile ilgili olarak mantıksal çıkarım kuramı öne atmıştır. Hull şöyle der : “Gözlenen bir olayı izleyen bir dizi davranıştan mantıksal olarak çıkarılan bir öneri ile açıklanır.”

Sosyal Öğrenme Kuramı (N. E.Miller, J. Dollard ve A. Bandura): Bu kurama göre, tecrübeli olsun ya da olmasın kişiler bu davranışları gözlem yaparak öğrenebilirler. Gelişigüzel bir taklit değildir gözlem yoluyla öğrenme. Öğrenme, bireyin gözlemlediklerini bilişsel şekilde izlemesi sonucu gerçekleşmektedir.

Bilgiyi İşleme Kuramı (Robert Gagne): Bilgisayarlar icat edildiğinden beri bilim insanları insanlar ve bilgisayarlar arasında sürekli kıyaslama yapmışlardır. Bu kuramda üç temel bulunmaktadır. Duygusal hafıza, kısa süreli hafıza ve uzun süreli hafıza. Kesik çizgi üzerindeki unsurlar davranışçı yaklaşımlar tarafından benimsenmiştir.



Şekil 5. Bilgiyi işleme kuramının öğeleri (Çağırğan Gülten vd., 2012: 3).

Gestalt Kuramı (Max Wertheimer): Gestalt Almanca bir kelimedir. Biçim, durum, şekil vb. demektir. Algısal örgütlenme ile ilgilenmektedir (Koç ve Bulut, 2014: 30).

Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı (Donald Olding Hebb) : “Genel yeteneğin içine aldığı kavramlar, düşünme şekilleri, algılama yolları normal bir şekilde çocukluktaki yaşantılar sonucu gelişmektedir. Bu sebeple, çocukluktaki beyin hasarları, bu aşamaları

olumsuz etkileyerek, zekâ gelişimine etki edebilir. Fakat, aynı beyin hasarları, yetişkinlikte bu aşamaları geriye getiremez dolayısıyla genel yeteneğin kapsadığı aşamalara olumsuz etki edemez (Çiçek, 2008).

3.1.4. Araç ve Materyallerin Öğrenme ve Öğretme Üzerine Etkileri

Eğitimi oluşturan temel yapı taşlarından bir diğeri de araç ve materyallerdir. Öğretme ve öğrenmeyi daha etkili hale getirir ve yardımcı olur. Öğretmenler derslerde araç ve materyallerden dersi daha etkili ve akıcı kılmak amacıyla sıkça faydalanırlar. Özellikle günümüzde ezberci eğitim sistemine karşı olduğundan öğreticiler, anlattıklarını öğrencilerinin tam olarak öğrenmesini ve kavramasını istediğinden materyal kullanmayı önemsemektedirler. Kullanılan materyaller konuyu soyutlaştırmaktan çok somutlaştırdığı için ders daha kolay anlaşılır ve akıcı olur. Sonucunda ise öğretici ve öğrenci için ders verimli geçmektedir. Dikkati kendine çeken, ilgiyi canlı tutan ve öğrencilerin ilgi ve tepkisine yol açan materyaller anlatılması zor olan konuları basite indirgeyebilir. Bu materyaller duyu organlarına ne kadar çok hitap ederse kalıcılığı da o kadar uzun süre olmaktadır. Daha etkili bir öğretim için ise araç ve materyallerin çağa uygun olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra eğitim materyalleri çağa uygun olmakla birlikte, doğru kullanılmaması durumunda eğitimden alınacak verim düşmektedir (Taşdemir, 2020: 39)

Öğreticilerin materyalleri amaç dışı kullanımı da nadiren de olsa karşılaşılan bir problemdir. Gerçek amacının haricinde de kullanılmaktadır. Örneğin, ders süresini doldurmak için eğitim harici konularla meşgul olmak (Çoban ve İleri, 2013: 196). Öğrenme ve öğretme sürecinin başarılı olması, öğrenme ortamının verimli hale getirilmesiyle mümkündür. Bu anlamda etkili öğrenme ortamları oluşturulması ve biliş ötesinden yararlanma gibi yöntemler tavsiye edilmektedir.

3.2. Öğretim Yöntemi Tanımı ve Yöntem Seçimini Etkileyen Etmenler

Öğretim Yöntemi; Öğreticinin ders anlatırken hangi teknikle dersi anlatacağı, ve bu teknik seçimi üzerinde etkili bir çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden en önemli olanları ise şunlardır (Küçükahmet, 2001: 73).

Öğretmenin Yönteme Yatkınlığı: Ders akışı, başarısı ve ders anlatımında kullanılacak yöntemin seçimi aynı zamanda dersi anlatacak olan öğretmenin özelliklerine, tipine, psikolojik yapısına da bağlı olmaktadır. Öğretmen özellikleri aşağıdaki maddeler şeklinde açıklanabilir. (Hesapçıoğlu, 2008: 211).

Dersi anlatan öğretmenin sahip olduğu kendi öz yapısından doğan özellikler: Her bir öğretmen tek başına ayrı kişiliğe sahip bireydir, sahip olduğu özellikleri de diğerlerinden farklı olmaktadır. Alman filozofu E. SPRANGER öğretmen tiplerini; Teorik tip, estetik tip, dini tip, ekonomik tip ve politik tip olarak ifade etmektedir. Bu tiplerden hangisi dersin hedefine ve görevine en uygundur? Halinde sorulan bir soruya en iyi cevap şu şekilde olacaktır. Sahip olunan bu tiplerin her biri kendi içinde önemli ve değerlidir, fakat kendi içlerinde tek taraflı bir şekildedirler. Bu tek taraflı hallerinden dolayı da dersin gerçekleştirilebilmesi için tehlike sunarlar.

Öğretmenin ders anındaki ruh hali: Öğretmenin beceri isteği, gücü de yöntem belirleyicisi olabilmektedir; Nasıl ki bir futbolcu takımının belli bir mevkiinde oynadığında kendini rahat ve mutlu hissediyorsa, örneğin bir sağbek oyuncusu sıklıkla solhafın veya kalecinin yerinde oynamayı istemezse, kimi öğretmenler de alıştıkları bir yöntemde farklılık yapmayı uygun bulmazlar. Örneğin, bazı öğretmenler sınıfta tartışma başlatarak ders yaptıklarında daha motive olurlar ve ders güzel geçer. Kimi öğretmenlere göreyse, anlatım tekniği öğrencilerin dersi anlama konusunda en iyi yöntemdir. Oysa ki başarılı bir öğretmen iyi bir iskambil kağıdı oyuncusu gibi hareket etmeli, sahip olduğu her kozu değerlendirmede ustalaşabilmelidir (Küçükahmet, 2001: 74).

2. Zaman ve fiziksel imkânlar: Yöntem seçiminde etkili bir diğer en önemli etken ise zamandır. Yılın, haftanın ve günün bütün saatlerinde ders yapılmaz (Hesapçıoğlu, 2008: 212). Zaman faktörü açısından bakıldığında derste kullanılan modern yöntemlerin klasik yöntemlerden daha fazla zaman dilimi istediği anlaşılmaktadır. Günümüz öğretmenlerine baktığımızda klasik yönetime bağlı kalmalarını ‘zamanı daha idareli kullanma’ olarak açıklamaktadırlar (Küçükahmet, 2001: 74). Ders yapılan bina ve odanın özellikleri de derste kullanılacak öğretim yönteminin seçilmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Ders yapılacak olan bina veya dersliğinde öyle rastgele seçilmiş bir bina ya da oda olmaması gerekmektedir, modern yöntemlerin derslerde uygulanabilmesi için fiziksel ortam buna göre hazırlanmış olmalıdır. Örneğin, öğretmen derste grup tartışması yöntemini kullanacaksa, sabit sıraların olduğu büyük sınıflar yerine, hareket ettirilebilen iskemlelerin bulunduğu küçük sınıfları kullanmak isteyecektir. Kullanılacak oda veya binanın büyüklük, yapı türü, ışık, sıcaklık ve gürültü durumu itibarıyla uygulanacak derse uygun olması şarttır (Hesapçıoğlu, 2008: 212; Küçükahmet, 2001: 74).

3. Maliyet: Derste kullanılacak yöntemlerin her biri farklı maliyetler gerektireceğinden, yöntem belirlenirken bu maliyetlerin dikkate alınması

gerekmektedir. Örneğin anlatım, soru-cevap veya tartışma gibi yöntemler kullanımında ekonomik bir maliyet gerekmezken, proje yönteminde farklı araç-gereç kullanılacağından ya da öğrencilere yerinde canlı deneyimler edindirmek istenildiğinde yapılacak bir gözlem gezisinde belli bir maliyet gerekecektir (Küçükahmet, 2001: 74; Bostancı, 2018: 35).

4. *Öğrenci grubunun büyüklüğü:* ‘Derslerde modern öğretim yöntemlerinin kullanılması için sınıf mevcudunun en fazla kaç olması gerekir?’ sorusuna ‘‘mümkün olduğunca az’’ cevabı alınmaktadır. Çünkü az olan mevcutta farklı yöntemleri bir arada kullanmak çok daha kolay ve uygun olacaktır, mevcudu çok olan sınıflarda ise her yöntemi rahatça uygulamak kolay olmayabilir ayrıca zamanda yetmeyebilir (Aykaç, 2005: 70).Örneğin mevcudu 10-15 kişi olan bir sınıfta rahatça rol oynama, örnek olay incelemesi, ya da gösteri yöntemi kullanılabilir. Mevcudu daha fazla olan bir sınıfta ise daha resmi bir düzenlemeye gitmek zorunluluğu bulunmaktadır. Artan mevcudun her türlü öğretim yöntemini verimli bir şekilde uygulayabilmede bir tehdit unsuru olduğu bilinmelidir (Küçükahmet, 2001: 74).

5. *Dersin İçeriği:* Kullanılacak olan yöntemin belirlenmesinde en önemli faktörlerden bir diğeri de dersin içeriğidir. Derste işlenecek olan konuların özelliği dikkate alınarak yöntem belirlenir (Bostancı, 2018: 35). Örneğin, tarih derslerinde genellikle anlatım yöntemi kullanılırken, başka branşlarda gösterip yaptırma yöntemi kullanılabilir. Kısaca bazı konular bazı yöntemlerle anlatılmaya daha uygundur (Küçükahmet, 2001: 74).

6. *Öğrencilerin Özellikleri:* Yöntem seçiminde dersi alan öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, becerileri, ilgi alanları vb. özellikleri oldukça etkilidir.

7. *Öğretmenin Özellikleri:* Yöntem seçiminde öğretmenin yaşı, cinsiyeti, içinde bulunduğu psikolojik hali, motivasyonu, mezun olduğu okul, sahip olduğu bilgi birikimi gibi özellikleri yöntem seçiminde oldukça etkilidir (Bostancı, 2018: 35).

8. *Öğretim Araç ve Gereçleri:* Okulda yeterince araç gereç bulunmaması veya bulunsa bile mevcut araç-gereci kullanmak için fiziki ortamın olmaması da yöntem seçiminde oldukça etkilidir.

9. *Öğretim Sonucunda Öğrencide Geliştirilmek İstenen Nitelikler:* Dersin hedefleri hangi yöntemlerin uygulanacağını belirlemektedir. Örneğin, öğrenci becerilerinin gelişmesini hedef alan bir derste ‘yaparak öğrenmeye’ yönelik yöntemlerin kullanılması daha uygun olacaktır (Küçükahmet, 2001: 74-75).

3.3. Öğrenme ve Öğretim Stratejileri

Öğretim faaliyetleri hazırlanırken öncelikle öğrenci özelliklerine uygun olan öğretim amaç ve içeriği belirlenir ve daha sonra bu içeriğin nasıl sunulacağı tespit edilir. İçeriğin sunumunda uygulanacak öğretim yöntemi ve teknikleri belirlenmelidir. Öğretmenin bu yöntem ve teknikleri belirlemeden önce derste kullanacağı öğretim stratejilerini ortaya çıkarması gerekmektedir. Öğretim stratejisi, öğretimin amaçlarına ulaşmak maksadıyla takip edilecek sistematik yoldur (Tan vd. , 2002: 57; Taşdemir, 2007: 128-129).

Geleneksel ve çağdaş eğitime göre öğretim teknikleri iki bölümde incelenmektedir. Geleneksel öğretim tekniklerinde tüm faaliyetler öğretmenin merkez konumunda bulunduğu anlayışına göre biçimlendirilmiştir. Yani öğretimde öğretmen aktif konumda, öğrenci ise tamamen pasif alıcı konumundadır. Tüm roller öğretimde toplanmış ve grup olarak öğretim vardır, sınıfta ise sözel bir etkileşim ağır basmaktadır. Çağdaş öğretim yöntemlerinde ise, öğretmen öğrenciyi daima motive etmekle görevli, öğrenme anına öğrencinin aktif katılımını ve yardımını sağlayan, öğrencinin öğrenme faaliyetini kolaylaştıran, yön veren, statüsündedir. Buna dayanarak; öğretmenin kullanacağı teknikler bu özellikleri yerine getirici niteliğe sahip olmalıdır. Günümüzde öğretim teknikleri öğrencinin kendi başına öğrenmesini, zamanını kendine uygun olarak belirlemesini, öğrenme kaynağı ile doğrudan etkileşimde olmasını sağlayacak biçimde geliştirilmektedir (Taşdemir, 2007: 128).

Öğretme faaliyetinde uygulanacak strateji, yöntem, teknik ve araçların öğrencilerin algısını devamlı tutma hatırlamasını uyarma, ipuçlarına kolay bir şekilde ulaşmasını ve öğrenme faaliyetine doğrudan etkide bulunma gibi özellikleri olmalıdır.

Özetle en iyi yöntem budur diye bir ifade yoktur. Her bir yöntemin kendine uygun üstünlük ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Derste tercih edilen yöntem, öğretim anında öğrencilerde öğrenme isteğini aktif hale getirip, öğrencileri bedensel ve zihinsel olan faaliyetlere doğru yönelterek, problemlere öğrencilerin tek başlarına yanıt bulmasına kolaylık sağladığı ölçüde iyi bir yöntemdir. Öğretmen öğretim aşamasında bu ilkelere uygun olacak özellikteki strateji, yöntem ve teknikleri belirleyip, hedeflerine uygun olarak öğretim sürecinde kullanabilmelidir.

Öğretimin nasıl oluştuğunu araştırıp ifade etmeye çalışan birçok psikolog, bununla birlikte öğretim nasıl olmalı sorusu üzerinde de çalışma yapmışlardır. Bu psikologlardan Brunner (1966), Ausubel (1968), ve Gagne (1970) üç temel strateji (buluş yoluyla öğretim, sunuş yoluyla öğretim ve işbirliğine dayalı öğretim) önermişlerdir (Senemoğlu, 2005: 468).

3.3.1. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Buluş ya da keşif yaklaşımı var olan problemle ilgili bilgileri bir araya getirme, toplanan verilerin önemsiz olanlarını ayıklayıp eleme, yorumlayarak soyutlama yapılmasını sağlayan, öğretimde öğrencinin aktif olması üzerine kurulu, dürtüleyici bir yaklaşım olarak bilinmektedir. Brunner tarafından şekillendirilen bu yaklaşımın öğretim anlayışı; öğrencinin kendi faaliyetlerine ve izlenimlerine dayalı bir şekilde sonuca ulaşmasını desteklemektir. Öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı ve bilimsel bir biçimde sonuca doğru varmaya destek teşvik ettiği için, düşünce yapılarına oldukça katkıda bulunan bir yöntemdir.(Taşdemir, 2007: 139; Taşdemir, 2018: 36; Bilen, 2006: 76).

Bruner’e göre öğretmenin buradaki görevi, paket halindeki bilgiyi öğrenciye vermekten çok, Öğrencinin kendi başına öğrenebileceği alanı yaratmaktır. O, öğrencilerin birer bilim adamı gibi fikir üretmelerini sağlamak gereği üstünde yoğunlaşmaktadır ve bunu oluşturmanın yolunun da buluş yolu ile öğretim stratejisi olduğunu düşünmektedir. Böylelikle öğrencilerin birer aktif araştırmacı rolünü alacağı düşünülmektedir. Bunun olabilmesi için de öğretmenin öğrencilere, kavramları, ilkeleri hazır olarak kendisinin vermektense, onları deney yapmaya, ilke ve kavramları kendileri bulmaya yönlendirmelidir (Senemoğlu, 1997:471; Taşdemir, 2007: 140).

3.3.2. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Sunuş; öğretmenin aktif, öğrencilerin ise “alıcı” pozisyonunda olduğu öğretim stratejisidir. Bu stratejiye göre öğretmen; bilgiyi oluşturan ve bu bilgilere göre somut örnek seçimini yapan, ders sunuşu anında ise kullanılacak olan görsel ve işitsel yardım öğelerine karar veren ve öğrenci profiline uygun olarak öğretim yöntemleriyle konunun sunumunu yapan kişidir (Ocak, 2008: 180). Bu strateji okullarda çok yaygın bir biçimde bilgi aktarımı, kavram, ilk ve genellemelerin ifade edilmesinde kullanılmaktadır (Demirel, 1999: 80).

Sunuş yoluyla öğretim; özellikle kavram, genelleme ve gruplamaların yani bilgi seviyesindeki amaç-davranışların öğretiminde tercih edilen bir yöntemdir. Bu stratejinin kullanılması sürecinde, öğretmen öğretilecek olan kavram ve genellemenin ilk olarak diğer yapılarla ilişkisini kurar. Ausubel burada öğretmeni, “ön organize edici” olarak ifade etmektedir. Sonra ise kavram ve genellemelerle beraber öğretilen bilgi yığınlarının özellikleri de sunularak öğretim tamamlanmaktadır (Yılmaz ve Sünbül, 2003: 84-85).

Sunuş yoluyla öğretim stratejisi; merkezde öğretmen olması, öğrenci üzerinde sorumluluk bilinci geliştirmemesinin yanı sıra, öğrenciyi pasif hale çekmesi, bilimsel

anlamda şüpheliği öğretmediğinden sıkça eleştirilir olmuştur. Fakat yaklaşımın kullanımının kolay oluşu, ekonomikliği ve mevcudu fazla olan sınıflarda kullanımının kolaylığı vb. kimi niteliklerinden dolayı da sıklıkla tercih edilmektedir (Ocak, 2008: 180).

3.3.3. İşbirliğine dayalı öğretim stratejisi

İşbirliğine dayalı öğretim; Sınıfta öğrenciler arasında ortak bir hedef çevresinde küçük karma gruplar oluşturularak, hedeflenen konu üzerinde öğrencilerin işbirliği içinde bulunarak diğer arkadaşlarının da öğrenmelerine katkı sağlayan bir öğretim stratejisidir (Taşkaya, 2002: 21).

İşbirliğine dayalı öğretim, grup halinde hep birlikte uygulanan bir yöntem olmasından dolayı, öğrencilerin aralarında birbirlerinden de öğrenmelerine katkıda bulunan bir öğretim biçimidir. Öğrenciler yüz yüze etkileşimde bulunduklarından, bilgi alışverişinde bulunarak birbirlerinden etkilenmektedirler (Yılmaz ve Sünbül, 2003: 105).

İşbirliğine dayalı öğretim stratejisinde, birey ya da grup şeklinde verimli bir öğrenim gerçekleştirmek için her öğrenci üst düzey emek sarf etmelidir. Kısacası grupta bulunan her birey; bu çalışmanın, bir ekip çalışması olduğunun farkında olarak, grupta bulunan diğer arkadaşları başarılı olmadan kendisinin de başarılı olmayacağını bilincinde olması gerekmektedir. Çalışma bittikten sonra ulaşılan başarı, grupta bulunan tüm üyelerin aktif çabasıyla ortaya çıktığı için, ulaşılan tüm başarı da bütün gruptaki bireylerin sayılmaktadır (Slavin, 1988: 31-32).

3.4. Öğrenme Stilleri

Öğrenme stilleri görüşü ilk olarak 1960 'ta Rita Dunn aracılığıyla ortaya konmuş ve o zamanlardan sonra da sürekli araştırmalara konu olmuş ve üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Yapılan bütün bu çalışmalarla belirlenen hedef, benzer konuyu bireylerin birbirlerinden değişik biçimlerde öğrendiğini göstermektir. Fakat bu konunun okullarda duyulması ve uygulamaya geçilebilmesi uzun zaman sonra sağlanmıştır. Rita Dunn öğrenme stili kavramını ; “Öğrenme stili, öğrencilerin her birinin tamamen yeni ve ağır bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenme anında ve anımsarken, farklı ve kendilerine has yöntemler uygulamasıdır” biçiminde açıklamıştır. Öğrenmedeki bu stiller yaşama gözlerimizi ilk olarak açtığımız zamandan bu yana bütün hayatımız süresince davranışlarımız şekillendiren kişisel sıfatımızdır. Olağan gün içerisindeki yaşamımızda etkinliklerimizde etkisi bulunur ve faaliyetlerimiz de buna göre şekillenir.

Öğrenme stilleri görsel, işitsel ve kinestetik/dokunsal olmak üzere 3 kolda ifade edilmektedir (Boydak, 2001: 3-4).

3.4.1. Görsel Olarak Öğrenme

Görsellik ağır basan bireyler, özel hayatlarında daima titiz ve düzen sahibidirler. Karmaşıklık ve dağınıklıktan hoşlanmadıkları için çalışma masaları dağınık ise orada çalışamazlar, ilk olarak masadaki kalem kitap silgi vb. eşyaları kendilerine has belirledikleri yerlere yerleştirirler ve zorunlu kalmadıkça yerlerini değiştirmemeye çalışırlar. Bundan sonra çalışmaya geçerler. Çantaları, dolapları, odaları daima düzenli ve derli topludur. Yazmaktan hoşlanmamalarına rağmen, her zaman defterleri düzgün ve özenli kullanırlar. Defterlerinin kenarlarında kıvrılma olmaz, olsa bile ataç takarak kıvrılma oluşmamasına çaba harcarlar ve bu özellikleri sebebiyle, ailede büyükleri, okullarında ise öğretmenlerince beğenileri üzerlerinde toplarlar (Çukacı ve Elagöz, 2006: 152-153).

Görsellik onlar için daha önemli olduğundan öğretim yöntemi olarak düz anlatımdan faydalanamazlar. Dersi anlamaları ve verim almaları için, dersin kesinlikle görsel araç gereç ile desteklenmesi gerekmektedir. Okuduklarını veya işittiklerini zihinlerinde canlandırabilirler (Şimşek, 2002: 36). Yaşadıkları olayları, anıları görsel şekilde ayrıntılı olarak hatırlayabilirler. Öğrendiklerini gözlerinin önünde hayal ederek anımsamaya çalıştıklarından; harita, poster, şema, grafik vb. göze hitap eden araçlarla öğrenmeleri daha hızlı ve kolay olmaktadır ve kullanılan bu araçlarda öğrendiklerini kolay anımsamalarına yardımcı olmaktadır (Çukacı ve Elagöz, 2006: 152-153).

3.4.2. İşitsel Olarak Öğrenme

İşitsel özellikteki bireyler, küçüklüklerinde kendi kendilerine konuşmaktadırlar. Ses ve müzik konusunda duyarlı ve hassaslardır. Sohbet etmekten hoşlanırlar ve başkaları ile çalışmaktan zevk alırlar. Konuşmaları ahenkli ve güzeldir. Yabancı dil öğrenmede (konuşma ve dinleme etkinliklerinde) oldukça başarılıdırlar (Çukacı ve Elagöz, 2006: 153).

Özellikle ilköğretim 1 ve 2. sınıf öğrencilerinde kendi kendilerine konuştuklarından öğretmeni duyamazlar ve dinleyemezler, bundan dolayı, duyduklarını çok iyi kavrama özellikleri bulunmasına rağmen bu şanslarını yitirirler. Bakarak okuma yaptıkları zaman kendilerinin duyabileceği düzeyde bir sesle okumalarına müsaade edilmelidir. Duyduklarını çok daha güzel anlamalarından dolayı, genellikle konuşarak ve tartışarak öğrenmeye yatkındırlar. Bir şey öğrenirken dinlemek okumaya göre daha

tercih edilebilirdir. Olay ve kavramlar başkasının anlatması sonucu daha anlaşılır olmaktadır. Konuşma ve dinleme imkânları bulunan grup veya ikili çalışmalarda öğrenmeleri daha kolay olur. Başkası kendilerine söylüyormuş ya da anlatıyormuş gibi anımsamak istedikleri bilgileri, duyarak anımsarlar (Çukacı ve Elagöz, 2006: 153).

3.4.3. Kinestetik/Dokunsal Olarak Öğrenme

Dokunsal bireylerin hareketli bir bünyeleri vardır. Oldukları ortamda yerlerinde sabit duramaz, devamlı aktif haldedirler. Tahta silmek, pencere açma, kapı kapama, tebeşir getirme vb. vazifeleri daima kendileri yapsın isterler. Uzun zaman hareketsiz bir şekilde oturmak onlara ters düştüğünden, hareket edemedikleri uzun süre pasif kaldıkları derslerde konuları anlamayacak duruma gelebilirler. Sınıftaki bu aktiflikleri, onlara uygun görevlere yöneltmezse, sıklıkla sınıfta sorun oluştururlar. Tahta, tebeşir kullanımı ile anlatım konu işleme tekniğinden minimum seviyede faydalananlar onlardır. Bu sebeplerden dolayı da yaramaz, tembel biçiminde ifade edilebilir veya zeki olmadıkları öne sürülebilir (Çukacı ve Elagöz, 2006: 153-154).

Ders anlatımı veya göze hitap eden malzemelerle dersin zenginleştirilmesi, dokunsal özellikteki öğrencinin öğrenimine istenen düzeyde fayda vermez. Bu sebeple, derste uygun ders araç gereçleri olarak görülen; şema, harita, fotoğraf vb. görsel malzemeler, bu gruptaki öğrenci için çok önemli değildir. Renkli, dikkat çekici ve canlı olsa bile, onların öğrenmesinde görsel malzemelerin etkisi yoktur. Çünkü bu renklilik ve canlılık onlarda öğrenmeyi istenen seviyede kolaylaştırmaz. Anlatım yönteminden de faydalanmazlar. Onlar için öğrenimde ellerin kullanımı, uygulayarak ve yaşayarak öğrenim gibi öğrenme yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Sınıf haricinde okul bahçesi ya da laboratuarda temas ederek, elleriyle dokunarak olayları yaşayarak çok daha verimli öğrenebilirler (Çukacı ve Elagöz, 2006: 154).

3.5. Muhasebe Eğitimi ve Muhasebe Öğretimi İlişkisi

Muhasebe eğitimi; İşletme kararlarında faydalı bilgilerin belirlenmesi, bir araya getirilmesi, uygulanması, doğruluklarının kontrol edilmesi, rapor şekline getirilip özetlenmesi ve rapor haline getirilen verilerin karar verme süreçlerinde kullanıma nasıl döküleceği hususunda öğrencilere bilgi vermek ve verilen bu bilgilerin uygulama aşamasında öğrenci becerilerinin gelişmekte olan bilgi teknolojilerinden de faydalanarak gelişme göstermesidir. (Gökçen, 1998: 43)

Muhasebe eğitimi devamlıdır; yani, hem kuram hem uygulamayı öğrenim aşamasında birlikte öğreten, kaynaştıran, karar verme süreci içerisinde bilgilerin

uygulamaya nasıl geçirileceğini açıklayan süreçtir. Muhasebe öğretiminde güdümlülük hâkimdir; yani, bireyleri belirli bir zamanda ve belirli hedef ve plan yönünde güdüler. Muhasebe eğitiminde öğrenme yaşantıları ile bir davranıştaki farklılık bir öğreticilik sayılmazken; muhasebe öğretiminde bir davranış farklılıklarının varlığı yani bir öğreticilik, bir öğrenme sayılmaktadır. Eğitim de aynı öğretime benzer bir şekilde planlı, programlı olmanın yanında öğretim daha geniş ve öğreticidir, bununla birlikte öğrenci ve toplumun isteklerini de önemseyen çok boyutlu bir süreçtir (Açıkgöz, 1998: 18-24).

Muhasebe eğitimi verilirken esas alınan iki yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan ilki geleneksel yaklaşım, öğretmen merkezli bir yaklaşım olan ders anlatımı ve problem çözme biçiminde ortaya çıkmış yöntemdir. Geleneksel öğretim yaklaşımında ders içeriği, kullanılan araç gereçler ve başarı saptama yöntemleri öğretmen tarafından düzenlenmekte ve dersler genel olarak öğretmenin konu anlatımı yaparak öğrencilere ulaşmaktadır. Buradan hareketle geleneksel yaklaşımlarda öğretim; öğretmenin sahip olduğu bilginin, öğrenci tarafına mantıksal bir çaba harcamadan, pasif pozisyondaki alıcı olan öğrenciye transfer halidir. Öğrenci hafızası; iletilen bilgilerle, muhasebe kuralları, yöntemleri ve resimleri ile dolmaktadır (Aydın, 2007: 49-50).

İkinci yaklaşım ise yenilikçi öğretim yaklaşımıdır; karşısına çıkan bir probleme öğrencinin kendisinin çözüm üretip karar verme ve yorum yapma kabiliyeti edinmesini, bedensel ve fiziksel etkinliklerini geliştirip aktif olarak araştırma yapıp öğrenmesini amaçlamaktadır. Bu yüzden muhasebe eğitiminin öğrencinin sahip olmasını beklediği davranışlar, yenilikçi yaklaşımın öğrenciye edindirmek istediği davranışlar ile aynı özellikleri göstermektedir. (Shahrock, 1996: 83).

Yenilikçi öğretim yaklaşımına göre öğrenci yaptığı işte önemli bir parçadır. Nasıl ve neden gibi sorulara cevap arar ve yaptığı öğrenmeleri düşünerek yapma imkânı vardır. Muhasebe konusunda yetişecek kişilere; muhasebe teorisinin genel yapısı, sahip olduğu genel özellikler, finansal tabloların hazırlanması ve hazırlanan tabloların sunuşu, muhasebenin temel kavramları, uygulama kuralları, muhasebe standartları, muhasebe politikaları ve muhasebede etiksel konularda bilgiler verilerek muhasebecinin nasıl, neden gibi sorulara cevap vermesine yardımcı olunmalıdır. Çünkü muhasebe eğitimi yalnızca muhasebedeki teorik olan bilgileri öğrenciye iletmek değil; uygulama aşamasında bu bilgilerin kullanımı ile ilgili etik kural ve tekniklerin öğrenilmesi sonucu başarı sağlayan bir öğrenim sürecidir (Güney, 2003: 24-25).

Muhasebe öğrencilerinin karakter oluşumlarını da dikkate alan farklı bir bakış açısıyla eğitilmeleri ve yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bu yüzden aşağıdaki noktalara önem verilmelidir (Önal ve Apaydın, 1999: 22, Erdoğan vd., 2000: 116-117):

- “Öğrenmeyi öğretmek” sloganı hedef alan pedagojik yaklaşımların düzenlenmesi ve sürekli eğitim bakış açısının yerleştirilmesi,
 - Teknolojiyi benimseme, uyum gösterme ve bilgisayar bilgisinin geliştirilmesi,
 - Öğrencinin pasif yapısından sıyrılarak, uygulayarak öğrenimini, etkileşimli çalışma sağlamasını ve tüm bunlara bağlı bir şekilde “yaratıcılığının” geliştirilmesine katkı sağlamak,
 - Yazılı, sözel, teknoloji, iletişim yeteneklerinin geliştirilmesi,
- Özetle; sorgucu, katılım sağlayan, grup çalışması yapabilen, paylaşım sahibi, bilimsel ve sistematik olarak fikir yürütebilen, etik değerlere hâkim, toplumsal sorumluluk sahibi kişiler yetiştirmek.

3.5.1. Öğretim Yöntemlerine İlişkin Genel Bilgiler

Bu başlık içerisinde eğitim sürecinde istenen öğretim amaçlarına varmak için, kullanılan öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin sahip olduğu genel özellikleri açıklanacaktır. Yöntem kavramı, günümüze kadar çeşitli biçimlerde tarif edilmiştir. Söz konusu yöntem, istenen amaca varmak için önceden tasarlanmış veya izlenecek en kestirme yol olarak tanımlanır. Başka bir tanıma göre yöntem, var olan bir problemi çözmek, bir deneyi sonuca ulaştırmak, bir konunun öğrenimi veya öğretimi gibi hedeflere ulaşmak gayesiyle bilinçli bir şekilde seçilmiş ve izlenen düzenli yöndür (Demirel, 2011: 68).

Eğitimde yöntem kavramı ele alındığında öğrencilere yeni ve farklı davranışlar edindirme faaliyetinin nasıl gerçekleşeceği konusu önümüze çıkmaktadır. Eğitimin amaçlarına ulaşması derste en uygun olan yöntemin seçimi ile olmaktadır. Bu sebeple her bir ders için sadece bir tek yöntem kullanımı değil, birbirinden farklı birçok yöntemin kullanımı gerekmektedir (Demirel, 2011: 68).

Derste öğrenme ve öğretme sürecinin verimli olabilmesi uygun olan yöntemlerin seçimi ve kullanımıyla mümkün olmaktadır. Öğretmenlerin yöntem hakkında seçici olmaları, birbirinden farklı çok yöntemi bilmeleri ve kullanabilmeleri ile mümkündür. Bir diğer ifadeyle öğretmenlerin yöntem zenginliğine hâkim olmaları gerekmektedir (Demirel, 2011: 68). Öğretim yöntemleri öğrenmeyi sağlamada bir araç niteliğinde olduğundan seçilen yöntem her derste her öğrenci için uygun olmayacağı gibi, bu yöntemlerin başarı sağlaması onu kullanacak olan öğretmenin yeteneğine de bağlıdır.

Burada görev öğretmene düşmektedir. Öğretmen öğrencilerin algı seviyelerini, başarı seviyelerini, derslerde merak duyduğu konuları, becerilerini, konunun içeriğini ve öğrenciler tarafından anlama düzeyini, derste kullanacağı öğretim yöntemlerinin kuvvetli ve zayıf yanlarını da göz önüne alarak, en uygun sonuçlar verecek öğretim yöntemini seçecektir (Önder, 1987: 46).

3.5.2. Muhasebe Derslerinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri

Muhasebe eğitiminde kullanılacak yöntemin özenle seçilmesi ve en uygun olan öğrenme ve öğretme ve yöntemlerinin başarıyla uygulanması hareketli sınıf ortamı sağlayarak eğitimin kalitesini önemli seviyede arttıracaktır. Başarıyı yakalamak için, iletişim ve bilgi teknolojileri alanındaki değişiklik ve yeniliklere de kullanılan yöntemlerde yer verilmeli ve bütünleşmeleri sağlanmalıdır (Demirkan, 2001: 61-62).

Muhasebe eğitiminde tercih edilip kullanılabilecek başlıca öğretim yöntemleri aşağıdaki gibi açıklanabilir (Elagöz ve Çukacı, 2006: 148-149).

3.5.2.1. Düz Anlatım (Takrir) Yolu İle Öğretim Yöntemi

Anlatım yöntemi, öğretmen merkezli kabul edilen bir yöntem olup, özellikle öğretmenin bilgilerini öğrenenlere iletmesi sürecidir. Sık kullanılan geleneksel bir öğretim yöntemidir. Anlatım tekniği, sözlü anlatım temeline dayandığı için, anlatmanın gerekli olduğu her derste kullanılmaktadır. Özellikle sosyal bilgiler derslerinde sıkça tercih edilmektedir (Demirel, 2011: 68). Anlatım yönteminin, ‘yorumlayıcı’, ‘açımlayıcı’, ‘belirtici’ ve ‘aydınlatıcı’ nitelikleriyle öğretimdeki konumunu devam ettirdiği ve görevini olumlu anlamda sürdürdüğü belirtilmektedir (Oğuzkan, 1985: 78). Fakat öğretmenlerin anlatma yönteminin özelliklerine ve kullanım kurallarına fazlasıyla hâkim olmaları gerekmektedir (Demirel, 2011: 69).

Anlatım yönteminde sunum kalitesi oldukça önemlidir. Derste öğretici öğrencilerin dikkatini her an dağıtmadan, canlı tutarak öğretilen konularla gerçek hayattaki olaylar ve uygulamalar arasında ilişki kurması, anlaşılması zor olan noktaları farklı şekillerde örnekler vererek anlatması yöntemin verimliliğini arttırmaktadır. Muhasebe eğitiminde anlatım yöntemi (Ün Açıkgöz, 1998: 292).

- Öğrencilerin motivasyonunda,
- Faaliyetlerin sunulmasında,
- Konuların özetinin yapılmasında,
- Anlaşılması güç ve önemli konuların anlaşılır hâle getirilmesinde,
- Detaylı çalışılan konulardaki boşlukların tamamlanmasında,

- Öğrencilere kendilerinin ulaşamayacağı bilgilerin aktarılmasında, başarıyla uygulanan bir yöntemdir.

Muhasebe dersleri teknik nitelik taşıdığından dolayı öğrencilerin kendi kendilerine muhasebe mantığını kavramalarının zorluğu, muhasebenin karmaşık olarak ifade edilen yapısı ve içeriğinden dolayı, özellikle muhasebedeki temel konuların öğrenciye anlatılmasında anlatım yöntemi daha verimli sonuçlar vermektedir. Bu nedenle muhasebe derslerinde anlatım yöntemiyle ders anlatımının verimli şekilde sağlanabilmesi ve öğrencilerin dersti anlama seviyelerinin artırılabilmesi sebebiyle dersin ilgi çekici ve canlı duruma getirilip anlatılması çok önemlidir. Uzun zamandır kullanılan ve en eski öğretim şekli olan anlatım yöntemini, bugün teknolojinin gelişmesiyle kullanılan araçların (data-show, tepegöz, slayt, vb.) varlığı ile daha modern ve faydalı hale getirmek son oldukça kolaydır (Demirkan, 2001: 58).

Derste ne kadar fazla anlatım türünden faydalanılır ve algılama yolları (bilgi girişi) kullanılırsa, bilginin anlaşılması ve hafızada hatırlanması o derece kolay olmaktadır.(Özbirecikli, 2000: 77). Yöntemin çok sıklıkla kullanımı, yanlış yönde kullanımı sebebiyle verimsiz yöntem olarak da belirtilmektedir. Derste öğrenciler pasif olarak durdukları ve genelde öğretim anında soru sorma ve fikirlerini ifade etme şanslarının olmadıkları için etkili bir yöntem olarak görülmemekte, hatta etkinlik yetersizliğinden dolayı bazen problemlere, gündüz rüyalarına ve disiplin sorularına yol açmaktadır (Küçükahmet, 2001: 75).

Çağdaş eğitim anlatım yöntemine çok sık yer vermemekle beraber öğretmen de bununla birlikte yaklaşık tüm konularda anlatma yönteminden az da olsa faydalanma isteği duymaktadır. Buradaki önemli nokta anlatımın yerinin ve zamanının iyi belirlenmesidir. Öğretmene düşen görev anlatım kısa, ilgi çekici olmalıdır. Anlatım yönteminde öğretmenin konuşması, hareketleri, görüntüsü, anlatımındaki netlik ve öğrencilerle göz teması kurması son derece önemlidir (Küçükahmet, 2001: 75).

Kullanımı: Bu yöntem, konuya girişte, konu özetlemede veya bir konuda bilgi verirken kullanılmaktadır. Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin uygulanmasında ve bilgi seviyesindeki davranışların edindirilmesinde daha çok kullanılmaktadır (Demirel, 2011: 69).

Özellikleri:

- Öğretmen merkezdedir,
- Aynı anda çok fazla kişiye bilgi iletimi yapılır,
- Dinleyiciler anlatılan noktayla ilgili organize bir görüş edinir,
- Kısa vakitte birçok bilgi aktarılır,

- Öğrencilerin dinleme özellikleri artar, derste not alma yetenekleri artar.

Bu yöntemde dikkat edilmesi gereken noktalar:

- Kolay kısa net cümleler kurulmalı,
- Bilgiler doğru anlatılmalı ve mesleki terim kullanımında özen gösterilmeli,
- Konularda ana başlıklar netleştirip aktarılmalı, sunu mantıksal bir sırada yapılmalı,
- Ses tonu uygun olarak ayarlanmalı, arkadaki öğrencilerin kolayca işitebileceği bir biçimde olmalı,
- Söz kalabalığını önlemek amacıyla plan, kroki, grafik vb. görsel materyallerin uygulamada kullanımına önem verilmeli veya tahtaya resim, şekil çizilerek uzun süre konuşmaktan sakınılmalı,
- Nadiren de olsa öğrenciler arasında sınıf tartışmalarına da yer verilmeli, sorular yöneltilmeli ve verilen cevaplara göre konuda genişleme sağlanmalı,
- Konu anlatımında arada esprilerde yapılmalı, dikkat dağıtmayacak, ilgi çekici jest ve mimikler kullanılmalı,
- Öğrenci yaşantılarına göre yaşamdan örnekler verilmeli,
- Mini grup aktiviteleri ile anlatılan konuların irdelemesi yapılmalı,
- Anlatılan konuların pür dikkat dinlenilmesi için dersin sonunda öğrencilere küçük bir sınav uygulanmalıdır.

3.5.2.2. Tartışma Yolu İle Öğretim Yöntemi

Tartışma; bireylerin karşılıklı yüz yüze olduğu bir ortamda, bir lider eşliğinde yönlendirmeyle, ortak, ilgi duyulan bir konu üzerinde belli bir hedef yönünde, plan dâhilinde yapılan, sistemli bir etkileşimdir. Fikir üretmek ve tartışma yapılarak, öğrenilenler hafızaya yerleşir(Ün Açıkgöz, 1998: 289). Bu yönden bakıldığında, buluş yoluyla öğretim stratejisi kullanımı ve kavrama seviyesindeki davranışların öğrenciye kazandırılmasında bu yöntem kullanılmaktadır (Demirel, 2011: 70). Öğrencilerin diğer arkadaşlarının fikirlerini dinlemesi ve saygı göstermesi, değişik düşüncelere karşı yorum yapabilmeyi, savunmaya geçebilmeyi, hep beraber öğrenmeyi öğretmesi ve kimi yetenekleri açığa çıkarması yönünden faydalı bir yöntemdir (Özden, 1999: 157). Konumuz muhasebe eğitimi olduğundan ortak ilgi alanı burada doğal olarak ilgili muhasebe dersi konusu olacaktır. Muhasebe konusunda çok fazla sınırın yasalarla belirtilmesine rağmen, yoruma açık konularda bu tekniğin kullanılması; öğrencilerin derse aktif katılımı ve öğrenmenin verimliliği açısından bakımından faydalı olabilir.

Muhasebe temel bilgilerin öğrenilmesinde ve uygulama etkinliklerinde, doğru olanı irdeleyerek bulma yöntemi, hedeflenen eğitime varılmasında en öğretici yöntemlerden birisidir (Elagöz ve Çukacı, 2006: 149).

Yöntem, öncesinde hazırlık gerektirdiği, derste tartışmanın bitirilip sonuca varmanın zorluğu, öğrencilerin birbirlerini göreceği biçimde oturma düzeni sağlanmasının ve her bir öğrencinin söz hakkının mevcudu fazla olan sınıflarda zor olması, tartışma yöneticisi olmayan gruplarda, bazı öğrencilerin tartışmayı yönlendirmeye çabalaması sonucu yöntemin eğitici niteliğinin ortadan kalkması, tartışma konusunun dağılmaya başlaması ve bir zaman sonra tartışmanın esas hedefinin dışına kayması, her öğrencinin söz alıp konuşma isteğinin olmaması vb. bazı kısıtlılıkları ve sakıncaları da vardır (Vural, 2004: 83-84).

Özellikleri:

- Öğretmen-öğrenci etkileşimi bulunmaktadır,
- Öğrencilere geçmiş yaşanmışlıklarından örnekler verme imkânı tanır,
- Öğrenciler bir konu hakkında fikirlerini ifade etme ve yorum yapma hakkına sahiptirler,
- Analiz, sentez ve değerlendirme becerisi sağlar.

3.5.2.3. Soru-Cevap Yöntemi İle Öğretim Yöntemi

Öğretim elemanı, aktif olan eğitim yapısını uygulamak ve öğrencinin öğrenme seviyesini öğrenmek için soru sormak ve öğrencilerinde soru sormasına müsaade etmelidir. Bu yöntemin derslerde aktif olarak kullanılmasının muhasebe eğitimine faydası aşağıdaki şekilde sıralanabilmektedir (Ün Açıkgöz, 1998: 294).

- Öğrencilerin derse katılımını arttırma,
- Daha önce öğrenilenleri kontrol etme,
- Bir alanda veya konuda tartışmayı başlatma,
- Öğrencilerin yaratıcı fikir üretmesini sağlama,
- Öğrenci becerilerini tanıma, görme,
- Öğrencinin öğrenmeye hazır bulunuşluğunu kontrol etme
- Amaçlara varma seviyesini sağlama,
- Dikkat çekme,
- Öğrencilerin derse katkısını çoğaltma.

Sokrates yöntemi olarak da bilinen bu yöntem, Sokrates'in daha önce düzenlenmiş bazı sorularla karşıdaki kişinin zihninde gizli olan doğruları ortaya çıkarma ve böylece onu gerçek olana ulaştırma temeline dayanmaktadır (Demirel, 2011: 96-97).

3.5.2.4. İşbirlikli Öğrenme Yolu İle Öğretim Yöntemi

İşbirlikli öğrenme yöntemi, öğrencilerin mini gruplar oluşturarak çalışması ve gruptaki diğer arkadaşlarının da öğrenmelerine destek olarak öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir. Her grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olarak kabul edilmediği bu yöntemde öğrenciler, küçük gruplar şeklinde bir araya gelerek etkileşim durumuna geçerler. Öğretici burada yalnızca yardımcı ve yönlendiricidir. Grup halinde çalışma öğrencilerin birbirine katkı sağlayacakları şekilde düzenlenmelidir (Demirkan, 1998: 59).

Cottel ve Millis, öğrencilerin derste aktif olmasını ve düşünce yeteneklerini geliştirmek üzere küçük öğrenme grupları hazırlanmasını önermişlerdir. Gruplardaki her öğrenci, verilen görevin başarıyla bitirilmesi için başka bir öğrencinin bilgisine gereksinim duyabilir. Fakat grupta bulunan her öğrenci diğer öğrencinin başarısından sorumlu olmamaktadır (Özbirecikli, 2000: 80).

Grup halinde çalışmayla, sıcak bir ortamda; anlatırken, dinlerken, tartışırken, soru-cevap biçiminde öğrenme, vb. çok fazla seçenekler oluşmaktadır. Böylelikle öğrenci; hep beraber çaba gösterme, birlikte başarıya ulaşma, birlikte mutlu olma, özetle 'biz' olma hissini kazanır (Aydın, 1993: 71).

İşbirliğine yönelik öğrenme yönteminin dayandığı temel varsayımlar aşağıdaki şekildedir (Christison, 1990: 6-9).

İş birliğiyle yapılan beceriler öğrenilebilir. Öğrenciler küçük gruplara bölünür ve bu bölünme sonucunda işbirlikli tutum hemen edinilmez, fakat işbirlikli tutumla ilgili beceri kolay bir biçimde öğretilir. Grup olarak çalışmanın başladığı süreden itibaren bu becerilerde öğrenilir.

Sınıfın fiziksel olarak şekli de işbirlikli çalışmaya etki eder. Öğrenciler bir araya gelip grup oluşturarak, birbirleriyle işbirliği içerisine girerek, yüz yüze etkileşime geçmekten ve karşılıklı iletişimden zevk alırlar.

Grupta bulunan öğrencilerin birbirine yardımı ve grup dinamiği toplu çalışmalarda fazlaca önemlidir. Üyelerin bazı sorumluluklarda paylaşımcı olması önemlidir ve gruptaki arkadaşlarına yardım etmeyi öğrenmeleri de beraber çalışmalarıyla sağlanmaktadır.

3.5.2.5. Araştırma Yolu İle Öğretim Yöntemi

Araştırma yoluyla öğretimde öğretmenin temel hedefi öğrencileri bağımsız düşünmeye yöneltmektir. Öğretmen, öğrencilerin dikkatini çekecek problemler bulur ve öğrencilerden bu problemleri incelemesini talep eder. Yöntemde dikkat edilmesi gereken en önemli hususlardan biri problem ya da konunun seçilmesidir. Problemin çözümü öğretim tekniği şeklinde kullanılırsa, öğrencileri araştırmaya, kaynak incelemeye ve öğrendikleri bilgileri arkadaşlarıyla da paylaşmaya yöneltecektir. En başta öğrenciye, kendi öğrendiğinin sorumluluğunu alma ve sonrasında problemi çözüme ulaştırarak, bir şey başarmış olmanın sevincini yaşayacaktır (Ün Açıkgöz, 1998: 316-317).

Bu yöntem muhasebe derslerinde sıkça kullanılan faydalı bir yöntemdir. Öğrencilere verilen monografiler, öğrencilerin araştırma inceleme yaparak öğrenmesini, öğrendiği bilgileri pekiştirmesine yardımcı olarak, olumlu anlamda katkı sağlamaktadır (Elagöz ve Çukacı, 2006: 152).

3.5.2.6. Örnek Olay İnceleme Yolu İle Öğretim Yöntemi

Örnek olay inceleme yöntemi, bir problem karşısında öğrencilerin aktif katılım göstermelerini gerektiren yöntemdir. Burada problemlili olan olay gerçek veya hayal olabilir. Öğrenciler olayı tanımlayan ve gereken bilgileri içeren rapor üstünde çalışarak olayı öğrenmekte, verileri yorumlayıp analiz etmekte, problemi değerlendirmektedirler. Konu üzerinde tartışarak olaya sebep olan faktörlerin veya sorunun çözüm yöntemine ilişkin fikirler üretirler.

Ağırlıklı olarak sosyal bilimlerde birçok konu örnek olay şeklinde sınıfa getirilmektedir. Bu yöntemde öğrenciler tartışma yapabilme durumuna sahip olduklarından yöntemden memnundurlar (Küçükahmet, 2001: 91).

Özellikleri:

- Merkezde öğrenci vardır,
- Öğrenciler, bildikleri ve kavradıkları bilgileri gerçek durum üzerinde görme imkânlarına kavuşurlar,
- Bir probleme çözüm üretmeyi, analizini yapıp sonuca varmayı öğrenmiş olurlar,

3.6. Muhasebe Derslerinde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine İlişkin Literatür Araştırması

“Muhasebe Derslerinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri” ile ilgili literatür taranmış ve tarama sonucuna göre bulunan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Brown ve Guilding (1999) çalışmalarında muhasebe ve muhasebe dışı işletme fakültesinin muhasebe derslerinde kullanmış oldukları yöntemlere ilişkin anket tekniğini kullanarak karşılaştırmalı bir çalışma yapmışlardır. Yöntemler akademisyenlerce kullanım sırasına göre incelenmiştir. Çalışma sonucunda, en çok tercih edilen yöntem konferans biçiminde düz anlatım yöntemi ve yardımcı olarak yanında ders kitabıdır.

Xiao ve Dyson (1999) çalışmalarında muhasebe eğitiminde öğrencilerin görüşlerini araştırmışlar ve iyi bir öğretimin sahip olması gereken özelliklerini incelemişlerdir. Pekin’de üç üniversiteden lisans öğrencilerine anket uygulanarak veriler toplanmış ve sonucunda ise iyi bir öğretim; dersin hocasının bilgisi, verim sağlanacak öğretim yöntemlerine hakim, sorumluluk sahibi ve bilinçli, öğretirken dikkat uyandıran, öğrencilerin özgür düşünceye yönelimini sağlayan ve konuları basite indirgeyerek anlatan vb. yapıda olmalıdır.

Bonner (1999) çalışmasında muhasebe derslerinde öğretim yöntemi tercihinde bir çerçeve oluşturmanın doğruluğuna ilişkin bir sonuca varmaya çalışmıştır. Farklı öğrenme hedefleri ve farklı öğrenme çeşitleri, ders başarısı için farklı şartlar gerektirdiğinden öğretimde yöntem seçimi, ilk olarak öğrenme amacının türüne dayandırılmalı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda öncelikle bir tek öğretim yönteminin belirli bir öğrenme hedefi için gereken tüm koşulları sağlayamayacağı sonucuna varılmıştır. Çalışma sonucunda varılan diğer sonuç ise; karmaşık becerileri içeren öğrenme hedeflerinin öğrencilerde ekip çalışmasını geliştiren aktif yöntemler kullanmayı gerektirdiği, daha basit becerileri içeren öğrenme hedefleri ise düz anlatım gibi öğrencinin pasif olduğu öğretim yöntemlerini kullanmayı gerektirdiği sonucudur.

Çukacı ve Elagöz (2006) çalışmalarında muhasebe derslerinde kullanılan öğretim yöntemlerini ve öğretim yöntemleri ile öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stillerinin uygunluğunu anket tekniği kullanarak kıyaslamışlardır. Çalışma sonucunda ise muhasebe derslerinde; anlatım, tartışma, soru cevap, işbirlikli öğretim, araştırma ve örnek olay yöntemlerinin kullanıldığı sonucuna varılmış ve kullanılan bu öğretim yöntemi ile öğrencilerin öğrenme stillerinin örtüştüğü ve öğrenciler açısından muhasebe derslerinde en fazla kullanılan yöntem anlatım yöntemidir.

Hatunoğlu (2006) çalışmasında muhasebe eğitiminde öğretme teknikleri ve bilgi teknolojisi kullanımlarını öğrenmek amacıyla 53 devlet ve 23 vakıf üniversitesinde İ.İ.B.F ve İşletme Fakülteleri’nde İşletme ve İktisat bölümü öğrencilerine anket uygulamıştır. Öğrenciler muhasebe eğitimi hakkında; derslerin genelde teorik işlendiği, örnek olay vb. uygulamaların yapılmadığı ve verilen muhasebe eğitiminin olması

gerekenden daha düşük düzeyde bulduklarını belirtmişlerdir. Muhasebe eğitiminin olması gereken düzeyi ise muhasebe derslerinde bilgi teknolojisi kullanımı yalnızca bilgiyi yansıtmaya ve takip etme şeklinde değil, öğrencinin de aktif katılım ve uygulama yapacağı şekilde eğitimin etkisini ve verimini artıran bir araç olarak önemini açıklamıştır.

Eleren ve Kayahan (2007) çalışmalarında öğretim elemanlarının derste kullandığı öğretim yöntemlerinden, uygulama etkinlikleri, öğrenciye hitap şekli ve yaklaşımı ile örneklerle sözlü ve yazılı anlatım yöntemlerini fazla tercih ettikleri, bununla birlikte projeksiyon ve bilgisayar gibi teknolojik unsurları az tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Yardımcıoğlu ve Büyükşalvarcı (2007) çalışmasında muhasebe derslerinin anlatılma ve öğrenci tarafından algılama düzeyini araştırmıştır. Üç üniversitede İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerine anket tekniği kullanılarak muhasebe derslerinin durumu, yeterliliği, algılanma düzeylerini incelemiştir. Çalışma sonucunda öğrenciler düz anlatım yönteminin daha sık kullanıldığını, işbirlikli öğrenme yönteminin ise tercih edilmediğini, ders kitabı haricinde görsel materyal de kullanmanın önemini ve dersin hocasının dersi sevmeye en önemli etken olduğunu söylemişlerdir.

Selimoğlu ve diğerleri (2009) çalışmalarında powerpoint sunumları yardımıyla anlatımın, final sınavı sonuçları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığı incelenmiş ve araştırmadan elde edilen sonuçlara göre powerpoint sunumu ile anlatılan ders ile final sınavı sonuçları arasında anlamlı ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Durak (2009) çalışmasında üniversitelerde verilen muhasebe eğitiminin, işletmelerde gereksinim duyulan muhasebe elemanlarına yeterli seviyede bilgi ve beceriyi kazandırıp kazandırmadığını araştırmışlardır. Yine çalışmada muhasebe eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri adlı bir bölümde ‘Muhasebe Derslerinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri’ anlatılmıştır. Araştırma sonucu ise, Türkiye’de üniversitelerdeki muhasebe eğitiminin, işletme beklentilerini tam manasıyla karşılamadığı yönünde veriler sunulmaktadır.

Çankaya ve Dinç (2009) çalışmalarında akademik olarak, powerpoint sunumuyla ders alan öğrencilerin öğrencilerin, klasik yöntemle ders alan öğrencilere kıyasla daha başarılı oldukları ve derse olan ilgilerinin de daha fazla olduğu görülmüştür. Öğrencilerin muhasebe derslerindeki öğretim ile ilgili genel görüşleri bakımından ise, derste powerpoint sunumu kullanılan öğrencilerin görüşlerinin, klasik teknikte ders gören öğrencilere kıyasla daha olumlu olduğu görülmüştür.

Akman ve Muğan (2010) çalışmalarını deneysel olarak yapmışlardır. Muhasebe derslerinde öğrencilerin akademik başarısında etkili olan öğretim yöntemlerinin etkisini incelemişlerdir. Çalışmada öncelikle, Türkiye’de özel bir üniversitede Finansal Muhasebe ve Yönetim Muhasebesi derslerini alan öğrenciler davranış ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmışlardır. Davranış grubu örnek olay yöntemiyle, kontrol grubu da düz anlatım yöntemi ile öğrenmiştir. Araştırma sonucunda, her iki dersteki iki gruptaki öğrencilerin başarılarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiş, yani özetle iki farklı yöntemin, iki değişik grupta uygulanması öğrenci akademik başarısını olumlu veya olumsuz olarak etkilememiştir.

Kutluk vd. (2011) çalışmalarında muhasebe dersi alan öğrencilerin, öğretim görevlisi ve derslerin verilme şeklindeki görüş ve beklentileri araştırılmıştır. Çalışma sonucunda ise öğrencilere göre dersleri öğretim görevlisinin tahtada açıklaması en iyi yöntemdir. Öğrencilerin dersi veren öğretim görevlilerinde önemli gördükleri hususlar ise, öğreticinin anlattığı konuya hakimiyeti, öğretme kabiliyeti, sunumu iyi yapması olduğu görülmüştür.

Ay (2011) çalışmasında meslek yüksekokulu öğrencilerinin muhasebe derslerindeki anlama zorlukları ve nedenlerini araştırmıştır. Çalışma sonucunda muhasebe dersi alanların büyük bir çoğunluğunun dersi anlamakta zorluk çektikleri öğrenilmiştir. Bu zorlukların nedenleri ise uygulama eksikliği, yaratıcılıktan uzak bir ezber yaklaşımı izlenmesi, yeteri kadar örnek olay uygulamaları yapılmaması olarak ifade edilmiştir. Derste görsel araçların eksikliği, ödev verilmemesi, grup çalışmasının yetersiz olması ve öğretim elemanı yetersizliği dersi anlamayı zorlaştıran diğer etkenlerdir. Muhasebe eğitiminin etkinliği bakımından, modern öğretim tekniklerinin etkin biçimde kullanılma gerekliliği belirtilmiştir ve öğretim anında uygulama, örnek olay ve grup çalışmalarının çoğaltılması ve görsel araçlarla desteklenmesi halinde öğrencilerin derse olan ilgisi artacak ve öğrenme zorlukları azalacaktır sonucuna varılmıştır.

Güneş ve Çukacı’nın (2011) çalışmalarında bilimsel gelişmelerle muhasebe eğitiminde kullanılan yöntemlerin farklılığı göz önüne alınarak literatürde var olan ve kabul edilen anlatım yöntemleri arasındaki ilişki ve bu ilişkinin düzeyi araştırılmıştır. İnönü Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme bölümü birinci sınıfında Genel Muhasebe dersi alan öğrencilere anket uygulanmıştır. Çalışma sonucunda karatahta kullanarak ders anlatımının başka tekniklere tercihi için istatistikî dayanak teşkil edecek anlamlı bulgular olduğu belirlenmiştir.

Alfatiemy ve diğeri (2012) çalışmalarında Libya’da muhasebe öğretmenlerinin kullandığı öğretim yöntemleri, öğretim ve öğrenimin yeterlilik düzeyi ve Libya muhasebe mezunları ile öğretimin yeterliliği arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Çalışma sonucunda; Libya’da üniversitelerde öğretmen merkezli yöntemler, öğrenci merkezli yöntemlerden daha fazla uygulanmaktadır. Öğrencinin merkezde olduğu yöntemlerde internet, bilgisayar vb. araçlara gereksinim duyulduğundan, bu araçlardaki eksiklik öğrenci merkezli öğretim yönteminin kullanılmasını engellemektedir.

Chrismastuti ve Purnamasari (2015) çalışmalarında; muhasebe derslerinde bilgi teknolojilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda teknoloji kullanımı derslerde algılamayı ve başarıyı arttırmaktadır sonucuna varmışlardır Ayrıca muhasebe öğretiminde teknolojiyi kabul eden bir model ortaya çıkarmışlardır.

Cameron ve diğeri (2015) çalışmalarında muhasebe dersi alan öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme stilleri ile öğretim yöntemlerinin lisans programlarındaki ilişkisini araştırmaktadır. Bu amaçla öğrenciler, lisans eğitimleri süresince muhasebe derslerinde aktif ve pasif öğretim tekniklerine tabi tutulmuştur. Öğrencilerin ilk sınıflarda pasif, ilerleyen sınıflarda da aktif öğretim yöntemlerini seçeceği öngörülmüştür. Fakat muhasebe dersleri soyut, karışık ve sayısal ağırlıklı ders içeriği sebebiyle, öğrenciler lisans eğitiminin tamamında pasif öğretim yöntemlerini tercih etmiştir. Çalışmanın bir diğer sonucu ise, öğrenme stillerinin öğretim yöntemleriyle beraber ele alınmasıdır. Öğrenme stilleri eşleşen öğretim yöntemiyle kullanıldığı zaman, yüksek verim; öğrenme stilleri ve öğretim yöntemleri farklılık gösterdiğinde ise düşük verim elde sağlanmıştır. Bu doğrultuda dersin hocası muhasebe dersinde hangi yöntemi kullanacağını belirlemeden önce, öğrencilerin öğrenme stillerini ve anlatılacak olan konunun karmaşıklığını göz önüne almalıdır.

Jarjes Kozache (2020) çalışmasında Kerkük Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi’nde İşletme bölümü okuyan lisans öğrencilerinin muhasebe eğitime bakış açıları ve muhasebe eğitiminden beklentilerini anket yöntemi ile değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda Türkiye’de ve dünyada muhasebe eğitiminde en sık kullanılan yöntem ve tekniklerin; tartışma, düz anlatım, soru-cevap, örnek olay inceleme, işbirlikçi öğrenme, araştırma tekniği olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Taşdemir (2020) çalışmasında muhasebe eğitiminde öğrenme ve öğretme yöntemlerini işlemiş, Uludağ Üniversitesi muhasebe eğitimi alan öğrencilere ASSIST ölçeği uygulamıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih

etme düzeyleri cinsiyet, mezun olunan lise, gelinen yerleşim yeri, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, evde bulunan kitap sayısı ve ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği hakkında bilgi edinilmiştir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıları, farklı türlerdeki dersler ve öğretimine ilişkin bilgiler, bugüne kadar aldıkları notlara dayanarak kendilerini nasıl derecelendirdikleri hakkında bilgi edinilmiştir.



4. MUHASEBE EĞİTİMİNDE KULLANILAN ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

4.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı Muhasebe eğitiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesidir. Bu doğrultuda muhasebe eğitiminin değerlendirilmesine yönelik öğretim yöntemlerinden anlatım, tartışma, soru-cevap, işbirlikli öğrenme, araştırma ve örnek olay yöntemleri kullanılmıştır.

4.2. Araştırmanın Metodolojisi

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın örnekleme süreci, veri toplama yöntem ve aracı, araştırmanın yöntemi, araştırmanın değişkenleri ve oluşturulan hipotezlere yer verilmektedir.

4.2.1. Örnekleme Süreci

Araştırmanın kapsadığı ana kütlenin tamamı evreni, belirli kısıtlamalar göz önünde bulundurularak araştırmanın yapıldığı evrenden seçilen ve evreni temsil etmek için yeterli kabul edilen evrenin küçük bir parçası ise örnekleme temsil etmektedir. Araştırmada örneklem üzerinde yapılan uygulamaların sonucu ana kütleyle genellenmektedir (Karasar, 2005:110-111).Araştırmanın evrenini Ondokuz Mayıs Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde muhasebe dersi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde güz ve bahar dönemlerinde toplam 1000 öğrenci muhasebe dersi almakta olup bu sayı araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Örneklem kütesinin belirlenmesinde kolayda örneklem yöntemi kullanılmıştır. %95 güven aralığında ve %5 hata payı ile 1000 kişiden oluşan evren için örneklem sayısının 278 olması gerekmektedir (Kurtuluş, 2008:235). Bu doğrultudan hareketle araştırmada 382 öğrenciye anket uygulanmış olup hatalı olan anketler çıkartılarak araştırmanın örnekleme 372'den oluşmaktadır.

4.2.2. Veri Toplama Yöntem ve Aracı

Bu araştırmada verilerin toplanmasında birincil veri toplama yöntemlerinden olan anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın anketi Ondokuz Mayıs Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde muhasebe dersi alan 372 lisans öğrencisine uygulanmıştır. Anket formu öğrencilerle yüz yüze görüşme yöntemi ve online olarak yapılmıştır.

Anket formunun birinci kısmında yer alan sorular öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemeye ilişkin 4 ifadeden oluşmaktadır. Öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik ifadeler öğrencinin cinsiyeti, yaşı, bölümü ve aldığı muhasebe dersleri gibi ifadelerden oluşmaktadır. Anket formunun ikinci bölümünde öğretim yöntemlerinden; Anlatım, tartışma, soru-cevap, işbirlikli öğrenme, araştırma, örnek olay yöntemlerine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Ankete katılan öğrencilerden formda yer alan her bir ifadeyi öğrenme şekillerine uygun bir şekilde 5'li Likert ölçeği'ne göre 1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum ve 5: Kesinlikle katılıyorum şeklinde değerlendirmeleri istenmiştir.

4.2.3. Araştırmanın Yöntemi

Çalışma sürecinde değerlendirme yapılırken öncelikli olarak; tarafımızca belirlenen faktörlerin geçerliliğini test edebilmek için faktör analizi yapılmıştır. Daha sonra ise, anketin güvenirlik testi yapılmıştır. Güvenirlik testinde öncelikli olarak soru gruplarının kendi içindeki güvenilirliğine bakılmış daha sonra ise soruların tamamının güvenilirliğine bakılmıştır. Sonra ise sırasıyla, grup ortalamaları alınmış, t testi ve anova testi yapılmıştır.

4.2.4. Araştırmanın Değişkenleri ve Oluşturulan Hipotezler

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın değişkenleri ve oluşturulan hipotezlere yer verilmektedir.

4.2.4.1. Araştırmanın Değişkenleri

Araştırmanın anket formu iki bölümden oluşmakta olup ilk bölümü katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yöneliktir. Anket formunun ikinci bölümünde ise katılımcıların almış oldukları muhasebe eğitiminde öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesini içermektedir. Tablo 1'de katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin yer alan sorular sunulmaktadır.

Tablo 1. Araştırmanın demografik özellikleri

Cinsiyetiniz:	Kadın ()	Erkek ()		
Yaşınız:	18-20 ()	21-23 ()	24-26 ()	26'dan fazla
Bölümünüz:	İşletme ()	İktisat ()	Kamu Yönetimi ()	Uluslararası ilişkiler () Diğer ()
Aldığınız Muhasebe dersleri:				

Araştırmanın anket formunun ikinci bölümünde ise araştırma modelinde yer alan öğretim yöntemlerine ilişkin sorular yer almakta olup Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Araştırmada yer alan ölçeklerin yapısı ve yararlanılan literatür

FAKTÖR	TANIM	DEĞİŞKENLER	LİTERATÜR
Anlatım Yöntemi	Anlatıcının herhangi bir konu hakkındaki bilgi ve düşüncelerini, karşısında alıcı konumundaki pasif dinleyici kitlesine aktarmasıdır.	S5, S6, S7, S8, S9, S10,S11	Çukacı ve Elagöz (2016); Korur ve Eryılmaz (2015); Kalaycı (2008); Uzundumlu (2010)
Tartışma Yöntemi	Öğretmen ve öğrenci arasında veya öğrenciler arasındaki dinamik etkileşim sürecidir.	S12, S13, S14, S15, S16	Çukacı ve Elagöz (2016); Çelikkaya ve Kuş (2009); Uzundumlu (2010)
Soru-Cevap Yöntemi	Soru sorup, karşılığında cevap bekleyerek merakın giderilmesidir.	S17, S18, S19, S20, S21	Korur ve Eryılmaz (2015); Çelikkaya ve Kuş (2009)
İşbirlikli Öğrenme Yöntemi	Öğrencilerin bir amaç doğrultusunda işbirliği içerisinde küçük gruplar şeklinde çalışıp, birbirlerinin de öğrenmesinde etkili olup hep birlikte öğrenmedir.	S22, S23, S24, S25, S26	Uzundumlu (2010); Kalaycı ve Çimen (2012)
Araştırma Yöntemi	Öğrencilerin tamamen bağımsız düşünmesi ve hareket etmesiyle beraber araştırma yeteneklerinin geliştirilmesi yöntemidir.	S27, S28, S29, S30	Bostancı (2018); Kalaycı ve Çimen (2012); Uzundumlu (2010)
Örnek Olay Yöntemi	Olmuş veya olabilecek bir olayın sunulması ve sonrasında örnek olaydaki problem çerçevesindeki sorulan sorularla tartışma havası oluşturulmasına yönelik bir yöntemdir.	S31, S32, S33, S34, S35,S36	Çelikkaya ve Kuş (2009);Uzundumlu,2010 Korur ve Eryılmaz,2015

4.2.3.1. Araştırmanın Hipotezleri

Muhasebe eğitiminde öğretim yöntemlerinin demografik değişkenlere göre değerlendirilmesinde yönelik oluşturulan hipotezler aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 3. Araştırma kapsamında oluşturulan hipotezler

Boyut	Hipotezler
Anlatım Yöntemi	H1:Muhasebe eğitiminde anlatım yönteminin önemi açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır. H2:Muhasebe eğitiminde anlatım yönteminin önemi açısından yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır. H3:Muhasebe eğitiminde anlatım yönteminin önemi açısından bölüm değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır.
Tartışma Yöntemi	H4:Muhasebe eğitiminde tartışma yönteminin önemi açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır. H5:Muhasebe eğitiminde tartışma yönteminin önemi açısından yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır. H6:Muhasebe eğitiminde tartışma yönteminin önemi açısından bölüm değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır.
Soru-Cevap Yöntemi	H7:Muhasebe eğitiminde soru cevap yönteminin önemi açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır. H8:Muhasebe eğitiminde soru cevap yönteminin önemi açısından yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır. H9: Muhasebe eğitiminde soru cevap yönteminin önemi açısından bölüm değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır.
İşbirlikli Öğrenme Yöntemi	H10:Muhasebe eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin önemi açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır. H11:Muhasebe eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin önemi açısından yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır. H12:Muhasebe eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin önemi açısından bölüm değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır.
Araştırma Yöntemi	H13:Muhasebe eğitiminde araştırma yönteminin önemi açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır. H14: Muhasebe eğitiminde araştırma yönteminin önemi açısından yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır. H15: Muhasebe eğitiminde araştırma yönteminin önemi açısından bölüm değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır.
Örnek Olay Yöntemi	H16:Muhasebe eğitiminde örnek olay yönteminin önemi açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır. H17:Muhasebe eğitiminde örnek olay yönteminin önemi açısından yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır. H18:Muhasebe eğitiminde örnek olay yönteminin önemi açısından bölüm değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır.

4.3. Araştırmanın Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde analize ilişkin bulguların değerlendirilmesi yapılmaktadır.

4.3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri ve Öğretim Yöntemlerinin Alt Boyutlarına İlişkin Frekans Tabloları

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine yönelik frekans, yüzde dağılımları ve kümülatif yüzdeleri aşağıda ifade edilmektedir.

Tablo 4. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı

CİNSİYET	Frekans	Yüzde (%)	Kümülatif (%)
Kadın	219	58.6	58.9
Erkek	153	40.9	100
Toplam	372	100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin, %58.6' sının kadın , %40.9'unun ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına göre dağılımı

YAŞ	Frekans	Yüzde (%)	Kümülatif (%)
18-20	67	17.9	18.0
21-23	243	65	83.3
24-26	56	15	98.4
26'dan fazla	6	1.6	100
Toplam	372	100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin, yaş ortalamalarına bakıldığında %17,9'luk kısmının 18-20 yaş arası, %65'lik kısmının 21-23 yaş arası, %15'lik kısmının 24-26 yaş arası, %1,6'lık kısmının ise 26 yaşından fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Araştırmaya katılan öğrencilerin bölümlerine göre dağılımı

BÖLÜM	Frekans	Yüzde (%)	Kümülatif (%)
İşletme	133	35.6	35.8
İktisat	151	40.4	76.3
Kamu Yönetimi	62	16.6	93
Uluslararası İlişkiler	22	5.9	98.9
Diğer	4	1.1	100
Toplam	372	100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin, %35,6'sı İşletme, %40,4'ü İktisat, %16,6'sı Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi,%5,9'u Uluslararası İlişkiler, %1,1'i ise diğer bölümündedir.

Tablo 7. Araştırmaya katılan öğrencilerin aldıkları muhasebe derslerine göre dağılımı

Dersler	Frekans	Yüzde(%)	Kümülatif(%)
Genel Muhasebe	372	100	100
Maliyet Muhasebesi	151	40.6	40.6

Tablo 7. (Devamı)

Dersler	Frekans	Yüzde(%)	Kümülatif(%)
Muhasebe Denetimi	96	25.8	25.8
Envanter Bilanço	93	25.0	25.0
Yönetim Muhasebesi	47	12.6	12.6
Şirketler Muhasebesi	60	16.1	16.1
Finansal Tablolar Analizi	93	25.0	25.0
Muhasebe Standartları ve Uygulamaları	11	3.0	3.0
Bilgisayarlı Muhasebe	68	18.3	18.3

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı Genel Muhasebe,%40,6'sı Maliyet Muhasebesi,%25,8'i Muhasebe Denetimi,%25,0'i Envanter Bilanço,%12,6'sı Yönetim Muhasebesi,%16,1'i Şirketler Muhasebesi,%25,0'i Finansal Tablolar Analizi,%3,0'u Muhasebe Standartları ve Uygulamaları ve %18,3'ü Bilgisayarlı Muhasebe dersi almaktadır.

Tablo 8. Muhasebe derslerinde yanlışlarımın anlatılarak düzeltilmesini severim sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans	Yüzde(%)	Kümülatif(%)
Katılıyorum	91	24.5	24
Kesinlikle katılıyorum	281	75.5	100
Toplam	372	%100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin muhasebe derslerinde yanlışlarımın anlatılarak düzeltilmesini severim sorusuna %74,1'i kesinlikle katılıyorum cevabı verirken, %24,3'ü katılıyorum cevabını vermiştir. Bu oranın çok fazla olması muhasebe dersinin sayısal bir ders olması sebebiyle anlatıcı tarafından hatalarının tekrar anlatıldığında daha iyi anlaşıldığını göstermektedir.

Tablo 9. Muhasebe dersinin hocası bir tiyatrocu gibi davranır, farklı rollere girerse derse ve öğrenmeye ilğim artar sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans	Yüzde(%)	Kümülatif(%)
Kesinlikle Katılmıyorum	11	3.0	3.7
Katılmıyorum	25	6.7	9.7
Katılıyorum	171	46.0	55.6
Kesinlikle Katılıyorum	165	44.4	100
Toplam	372	%100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin muhasebe dersinin hocası bir tiyatrocu gibi davranır, farklı rollere girerse derse ve öğrenmeye ilğim artar sorusuna %46,0'ı katılıyorum,%44,4'ü kesinlikle katılıyorum, % 6,7'si katılmıyorum ve %2,9'u ise kesinlikle katılmıyorum cevabı vermiştir. Verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin

çoğunun dersi öğrenmeye ilgisinin artmasında dersin hocasının farklı rollere girmesi etkilidir.

Tablo 10. Muhasebe dersinde tahtanın yanında tepegöz ve slayt göstericisi gibi materyallerden yararlanılması derse ilgimi artırır sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans	Yüzde(%)	Kümülatif(%)
Kesinlikle Katılmıyorum	10	2.7	2.7
Katılmıyorum	13	3.5	6.2
Katılıyorum	126	33.9	40.1
Kesinlikle Katılıyorum	223	59.9	100.0
Toplam	372	100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin muhasebe dersinde tahtanın yanında tepegöz ve slayt göstericisi gibi materyallerden yararlanılması derse ilgimi artırır sorusuna %59,9' u kesinlikle katılıyorum,%33,9'u katılıyorum, %3,5'i katılmıyorum ve %2,7'si ise kesinlikle katılmıyorum cevabı vermiştir. Verilen cevaplara bakıldığında muhasebe dersleri görsel olarak da öğrenciye hitap ettiği için tahtanın yanında tepegöz ve slayt göstericisi gibi teknolojiden de yararlanılması öğrencilerin konuyu daha hızlı öğrenmesi üzerinde oldukça etkilidir.

Tablo 11. Muhasebe dersinde öğrenmek istediğim konuları arkadaşlarımla birlikte tartışarak ve konuşarak öğrenmeyi severim sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans	Yüzde(%)	Kümülatif(%)
Kesinlikle Katılmıyorum	37	9.9	9.9
Katılmıyorum	61	16.4	26.3
Katılıyorum	81	48.7	75.0
Kesinlikle Katılıyorum	93	25.0	100.0
Toplam	372	100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin muhasebe dersinde öğrenmek istediğim konuları arkadaşlarımla birlikte tartışarak ve konuşarak öğrenmeyi severim sorusuna %48.4'ü katılıyorum,%24.9'u kesinlikle katılıyorum,%16.3'ü katılmıyorum ve %9.9'u ise kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Oranlara bakıldığında muhasebe derslerinde tartışarak ve konuşarak öğrenmenin öğrenciler üzerinde etkili bir yöntem olduğu görülmektedir.

Tablo 12. Muhasebe dersinin hocası dersi kendi anlatır ancak belli aralıklarda ve tartışmaya uygun konularda sınıfta bir tartışma ortamı oluşturması konuyu pekiştirmeye yardımcı olur sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans	Yüzde(%)	Kümülatif(%)
Kesinlikle Katılmıyorum	20	5.4	5.4
Katılmıyorum	24	6.5	11.8
Katılıyorum	179	48.1	59.9
Kesinlikle Katılıyorum	149	40.1	100.0
Toplam	372	100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin muhasebe dersinin hocası dersi kendi anlatır ancak belli aralıklarda ve tartışmaya uygun konularda sınıfta bir tartışma ortamı oluşturması konuyu pekiştirmeye yardımcı olur sorusuna %47,9'u katılıyorum, %39,8'i kesinlikle katılıyorum,%6,4'ü katılmıyorum ve %5,3'ü ise kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Muhasebe dersi daha çok anlatıma dayalı bir ders olduğundan önce hocanın konuyu anlatıp sonrasında belli sürelerle sınıfta tartışma ortamı oluşturması öğrenciler açısından daha iyi bir yöntem olduğu görülmektedir.

Tablo 13. Muhasebe dersi içerisinde nasıl? niçin? ise ne olacak gibi sorular sormaya teşvik edilmeyi severim sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans	Yüzde(%)	Kümülatif(%)
Kesinlikle Katılmıyorum	1	0.3	0.3
Katılmıyorum	2	0.5	0.8
Katılıyorum	176	47.3	48.1
Kesinlikle Katılıyorum	193	51.9	100.0
Toplam	372	100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin muhasebe dersi içerisinde nasıl? niçin? ise ne olacak gibi sorular sormaya teşvik edilmeyi severim sorusuna %51.6'sı kesinlikle katılıyorum,%47.1'i ise katılıyorum cevabını vermiştir. Bu oranlara bakıldığında muhasebe dersinde sorular sormaya teşvik edilmeyi öğrencilerin büyük bir kısmı öğrenmede etkili bir yöntem olarak kabul etmektedir.

Tablo 14. Muhasebe dersinde sorulan soruya cevap veremediğim takdirde; ek (destekleyici ya da ırdeleyici)sorularla cevabı bulmama yardımcı olunmasını severim sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans	Yüzde(%)	Kümülatif(%)
Katılıyorum	96	25.8	25.8
Kesinlikle Katılıyorum	276	74.2	100.0
Toplam	372	100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin muhasebe dersinde sorulan soruya cevap veremediğim takdirde; ek (destekleyici ya da ırdeleyici)sorularla cevabı bulmama

yardımcı olunmasını severim sorusuna %73,8'i kesinlikle katılıyorum ve %25,7'si katılıyorum cevabını vermiştir. Cevaplara bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin tamamına yakınının derste sorulan soruya cevap veremediği takdirde ek sorularla cevabı bulmaya yardımcı olunmasını istediği görülmektedir

Tablo 15. Muhasebe dersinde hem ders hocasına, hem de arkadaşlarımıza ders sırasında soru sorabilmemiz dersi eğlenceli hale getirir sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans	Yüzde(%)	Kümülatif(%)
Kesinlikle Katılmıyorum	1	0.3	0.3
Katılmıyorum	1	0.3	0.5
Katılıyorum	174	46.8	47.3
Kesinlikle Katılıyorum	196	52.7	100.0
Toplam	372	100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin muhasebe dersinde hem ders hocasına, hem de arkadaşlarımıza ders sırasında soru sorabilmemiz dersi eğlenceli hale getirir sorusuna %52,4'ü kesinlikle katılıyorum ve %46,5'i katılıyorum cevabını vermiştir. Oranlara bakıldığında muhasebe derslerinde öğrencilerin çoğunun derste hocaya ve arkadaşlarına soru sorarak ders işlenmesini sevdiği görülmektedir.

Tablo 16. Muhasebe dersinde arkadaşlarımızla işbirliği içinde konuyu tüm yönleriyle ele alıp, birlikte öğrenmeyi severim sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans	Yüzde(%)	Kümülatif(%)
Kesinlikle Katılmıyorum	1	0.3	0.3
Katılmıyorum	44	11.8	12.1
Katılıyorum	139	37.4	49.5
Kesinlikle Katılıyorum	188	50.5	100
Toplam	372	100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin muhasebe dersinde arkadaşlarımızla işbirliği içinde konuyu tüm yönleriyle ele alıp, birlikte öğrenmeyi severim sorusuna %50,3'ü kesinlikle katılıyorum, %37,2'si katılıyorum, %11,8'i katılmıyorum ve %0,3'ü ise kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Oranlar öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun muhasebe dersini arkadaşlarıyla işbirliği içinde öğrenmeyi sevdiğini göstermektedir.

Tablo 17. Muhasebe dersinde küçük gruplar oluşturularak, analitik/sorgulayıcı düşünce yeteneğine özendirilmeyi severim sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans	Yüzde(%)	Kümülatif(%)
Kesinlikle Katılmıyorum	25	6.7	6.7
Katılmıyorum	40	10.8	17.5
Kararsızım	2	0.5	18.0
Katılıyorum	164	44.1	62.1
Kesinlikle Katılıyorum	141	37.9	100
Toplam	372	100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin muhasebe dersinde küçük gruplar oluşturularak, analitik/sorgulayıcı düşünce yeteneğine özendirilmeyi severim sorusuna %43.9'u katılıyorum, %37.7'si kesinlikle katılıyorum, %10.7'si katılmıyorum, %6.7'si kesinlikle katılmıyorum ve % 0.5'i ise kararsızım cevabını vermiştir. Oranlar, muhasebe derslerinde küçük gruplarla birlikte analitik/sorgulayıcı düşünce yeteneğine özendirilmenin öğrenciler için etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Tablo 18. Muhasebe dersinde sınıfın küçük gruplara ayrılıp, işlenecek konu verilerek, konuyla ilgili grup üyeleriyle araştırma yapmamız istenmesi yöntemini severim sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans	Yüzde(%)	Kümülatif(%)
Kesinlikle Katılmıyorum	4	1.1	1.1
Katılmıyorum	47	12.6	13.7
Katılıyorum	184	49.5	63.2
Kesinlikle Katılıyorum	137	36.8	100
Toplam	372	100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin muhasebe dersinde sınıfın küçük gruplara ayrılıp, işlenecek konu verilerek, konuyla ilgili grup üyeleriyle araştırma yapmamız istenmesi yöntemini severim sorusuna %49,2'si katılıyorum, %36,6'sı kesinlikle katılıyorum, %12,6'sı katılmıyorum, %1,1'i ise kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Cevaplara bakıldığında öğrencilerin büyük bir kısmı sınıf küçük gruplara ayrılıp, işlenecek konu öncesinde verilerek grup üyeleriyle birlikte araştırma yapmayı öğrenmede etkili bir yöntem olarak görmektedir.

Tablo 19. Muhasebe dersinde gruplara ayrılarak işbirlikli çalışma yapmamız başarımlı artırır sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans	Yüzde(%)	Kümülatif(%)
Kesinlikle Katılmıyorum	37	9.9	9.9
Katılmıyorum	45	12.1	22.0
Kararsızım	1	0.3	22.3
Katılıyorum	174	46.8	69.1
Kesinlikle Katılıyorum	115	30.9	100.0
Toplam	372	100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin, muhasebe dersinde gruplara ayrılarak işbirlikli çalışma yapmamız başarımı artırır sorusuna %46,5'i katılıyorum, %30,7'si kesinlikle katılıyorum, %12,0'ı katılmıyorum, %9,9'u kesinlikle katılmıyorum ve %0,3'ü ise kararsızım cevabını vermiştir. Bu oranlara bakıldığında muhasebe derslerinde grup halinde işbirlikli çalışma yapılmasının öğrenci başarısını arttırdığı görülmektedir.

Tablo 20. Muhasebe dersinde, arkadaşlarımızla dersle ilgili işbirliği yapmamıza ve yardımlaşmamıza izin verildiğinde ders daha eğlenceli hale gelir sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans	Yüzde(%)	Kümülatif(%)
Kesinlikle Katılmıyorum	3	0.8	0.8
Katılmıyorum	58	15.6	16.4
Kararsızım	2	0.5	16.9
Katılıyorum	141	37.9	54.8
Kesinlikle Katılıyorum	168	45.2	100.0
Toplam	372	100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin, muhasebe dersinde, arkadaşlarımızla dersle ilgili işbirliği yapmamıza ve yardımlaşmamıza izin verildiğinde ders eğlenceli hale gelir sorusuna %44.9'u kesinlikle katılıyorum, %37.7'si katılıyorum, %15.5'i katılmıyorum, %0.8'i kesinlikle katılmıyorum ve %0.5'i ise kararsızım cevabını vermiştir. Verilen cevaplara bakıldığında muhasebe derslerinde öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte işbirliği yaptığı ve yardımlaştığında dersin daha eğlenceli hale geldiği görülmektedir.

Tablo 21. Muhasebe dersinde konulara ilişkin bağımsız düşünmemiz ve bireysel olarak konuyla ilgili araştırıp bulgular elde etmemiz istenirse derse katkı artar sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans	Yüzde(%)	Kümülatif(%)
Kesinlikle Katılmıyorum	3	0.8	0.8
Katılmıyorum	5	1.3	2.2
Kararsızım	2	0.5	2.7
Katılıyorum	204	54.8	57.5
Kesinlikle Katılıyorum	158	42.5	100
Toplam	372	100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin, muhasebe dersinde konulara ilişkin bağımsız düşünmemiz ve bireysel olarak konuyla ilgili araştırıp bulgular elde etmemiz istenirse derse katkı artar sorusuna %54,5'i katılıyorum, %42,2'si kesinlikle katılıyorum, %1,3'ü katılmıyorum, %0,8'i kesinlikle katılmıyorum ve %0,5'i ise kararsızım cevabını vermiştir. Verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerden muhasebe derslerinde bireysel

olarak bağımsız düşünceleri istenmesi ve konuyla ilgili araştırıp bulgular elde etmesi istenmesi durumunda öğrencilerin derse katkısı artmaktadır.

Tablo 22. Muhasebe dersinde iyi bir ödevlendirme, bir sonraki derslere katılımımı olumlu yönde etkiler sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans	Yüzde(%)	Kümülatif(%)
Katılıyorum	122	32.8	32.8
Kesinlikle Katılıyorum	250	67.2	100
Toplam	372	100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin, muhasebe dersinde iyi bir ödevlendirme, bir sonraki derslere katılımımı olumlu yönde etkiler sorusuna %66,8'i kesinlikle katılıyorum ve %32,6'sı katılıyorum cevabını vermiştir. Muhasebe dersi konuyu dersin hocası anlattıktan sonra bireysel çalışma gerektirdiğinden iyi bir ödevlendirme bir sonraki derslere katılımda oldukça önemli bir etkiye sahiptir.

Tablo 23. Muhasebe dersinde araştırma yapmaya yönlendirici ve bilgisayar, kütüphane kullanımına teşvik edici çalışmaları severim sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans	Yüzde(%)	Kümülatif(%)
Kesinlikle Katılmıyorum	4	1.1	1.1
Katılmıyorum	5	1.3	2.4
Katılıyorum	206	55.4	57.8
Kesinlikle Katılıyorum	157	42.2	100
Toplam	372	100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin, muhasebe dersinde araştırma yapmaya yönlendirici ve bilgisayar, kütüphane kullanımına teşvik edici çalışmaları severim sorusuna %55,1'i katılıyorum, %42,0'ı kesinlikle katılıyorum, %1,3'ü katılmıyorum ve %1,1'i ise kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Muhasebe dersleri öğrencinin bireysel olarak da kendi çabasıyla öğreneceği bir ders olduğundan bilgisayar ve kütüphane kullanımını da öğrencileri ders çalışmaya teşvik etmektedir.

Tablo 24. Muhasebe dersinde bazı konularda sınıfa alanında uzman (muhasebeci, mali müşavir vb.) getirilerek merak ettiklerimi sormayı ve o konuda bilgi almayı severim sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans	Yüzde(%)	Kümülatif(%)
Katılıyorum	77	20.7	20.7
Kesinlikle Katılıyorum	295	79.3	100
Toplam	372	100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin, muhasebe dersinde bazı konularda sınıfa alanında uzman (muhasebeci, mali müşavir vb.) getirilerek merak ettiklerimi sormayı ve o konuda bilgi almayı severim sorusuna %78,9'u kesinlikle katılıyorum ve %20,6'sı katılıyorum cevabını vermiştir. Bu oranlara bakıldığında derse örnek olay getirilmesi ve merak edilen soruların cevaplanması öğrenciler tarafından sevilmektedir.

Tablo 25. Muhasebe dersinde konu anlatımında güncel olaylarla ilişki kurulması derse ilgimi artırır sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans	Yüzde(%)	Kümülatif(%)
Kararsızım	1	0.3	0.3
Katılıyorum	80	21.5	21.8
Kesinlikle Katılıyorum	291	78.2	100
Toplam	372	100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin, muhasebe dersinde konu anlatımında güncel olaylarla ilişki kurulması derse ilgimi artırır sorusuna %77,8'i kesinlikle katılıyorum, %21,4'ü katılıyorum ve %0,3'ü kararsızım cevabını vermiştir. Verilen bu cevaplara bakıldığında muhasebe dersi ile güncel olaylar arasında bağlantı kurulması öğrencilerin derse ilgisini artırmaktadır.

Tablo 26. Muhasebe dersinde gerçek hayatta karşılaşılan problemin sınıf ortamına getirilip, çözmeye çalışmayı severim sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans	Yüzde(%)	Kümülatif(%)
Katılıyorum	83	22.3	22.3
Kesinlikle Katılıyorum	289	77.7	100
Toplam	372	100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin, muhasebe dersinde gerçek hayatta karşılaşılan problemin sınıf ortamına getirilip, çözmeye çalışmayı severim sorusuna %77,3'ü kesinlikle katılıyorum ve %22,2'si katılıyorum cevabını vermiştir. Bu oranda muhasebe dersinde gerçek hayattaki problemin sınıf ortamında somut olarak çözüldüğünde öğrencilerin öğrenmesinde başarılı olduğunu göstermektedir.

Tablo 27. Muhasebe dersinin hocası konularla ilgili bir örnek işletme olayı verirse konuyu daha iyi kavrarım sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans	Yüzde(%)	Kümülatif(%)
Katılıyorum	104	28.0	28
Kesinlikle Katılıyorum	268	72.0	100
Toplam	372	100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin, muhasebe dersinin hocası konularla ilgili bir örnek işletme olayı verirse konuyu daha iyi kavrarım sorusuna %71,7'si kesinlikle katılıyorum ve %27,8'i katılıyorum cevabını vermiştir. Muhasebe dersinde örnek olay incelemesi dersi kavramak açısından daha etkili olduğundan öğrencilerin bu yöntemi sevdiği görülmektedir.

Tablo 28. Muhasebe dersi uygulamalarını önce dersin hocasının gösterip sonra kendim yapmayı severim sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans	Yüzde(%)	Kümülatif(%)
Katılıyorum	81	21.8	21.8
Kesinlikle Katılıyorum	291	78.2	100
Toplam	372	100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin, muhasebe dersi uygulamalarını önce dersin hocasının gösterip sonra kendim yapmayı severim sorusuna %77.8'i kesinlikle katılıyorum ve %21.7'si katılıyorum cevabını vermiştir. Muhasebe dersi daha çok bir anlatıcı tarafından anlatılıp anlaşıldığından dolayı, önce dersin hocası anlatır sonra öğrenci kendisi yaparsa daha iyi anlaşılmaktadır.

Tablo 29. Muhasebe dersinin günlük hayattan örneklerle ilginç ve eğlenceli hale getirilmesi anlamamı kolaylaştırır sorusuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans	Yüzde(%)	Kümülatif(%)
Katılıyorum	77	20.7	20.7
Kesinlikle Katılıyorum	295	79.3	100
Toplam	372	100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin, muhasebe dersinin günlük hayattan örneklerle ilginç ve eğlenceli hale getirilmesi anlamamı kolaylaştırır sorusuna %78,9'u kesinlikle katılıyorum ve %20.6'sı katılıyorum cevabını vermiştir. Muhasebe dersi günlük hayattan somut örneklerle anlatıldığında daha iyi kavrandığından dolayı bu oran oldukça yüksektir.

4.3.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Almış Oldukları Muhasebe Eğitime Yönelik Öğretim Yöntemlerinin Değerlendirilmesine İlişkin Ortalama Değerleri

Muhasebe eğitiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesine yönelik ölçek ifadelerine verilen yanıtların ortalama ve standart sapmalarına aşağıdaki tablolarda ayrı ayrı yer verilmiştir. Ölçekte yer alan sorulara ilişkin ortalama ve standart

sapmalar verilmeden önce ölçeğin güvenilirlik analizi yapılmış olup ölçekte yer alan S5, S7,S8,S10,S13,S14,S15,S17,S19 ve S29 güvenilirlik oranını düşürdüğü için analiz kapsamına alınmamıştır. Bu doğrultuda analiz kapsamında yer alan soruların detaylı değerleri Tablo 30’da sunulmaktadır.

Tablo 30. Anlatım, tartışma, soru-cevap, işbirlikli öğrenme, araştırma, örnek olay yöntemlerine ilişkin soruların ortalama ve standart sapma değerleri

<i>Değişken</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart sapma</i>
<i>Anlatım Yöntemi</i>		
(S6)Derslerinde yanlışlarımın anlatılarak düzeltilmesini severim.	4.75	0.43
(S9) Muhasebe dersinin hocası bir tiyatrocı gibi davranır, farklı rollere girerse derse ve öğrenmeye ilğim artar.	4.22	0.96
(S11)Muhasebe dersinde tahtanın yanında tepegöz ve slayt göstericisi gibi materyallerden yararlanılması derse ilgimi artırır.	4.44	0.88
<i>Tartışma Yöntemi</i>		
(S12)Muhasebe dersinde öğrenmek istediğim konuları arkadaşlarımla birlikte tartışarak ve konuşarak öğrenmeyi severim.	3.62	1.28
(S16)Muhasebe dersinin hocası dersi kendi anlatır ancak belli aralıklarda ve tartışmaya uygun konularda sınıfta bir tartışma ortamı oluşturması konuyu pekiştirmeme yardımcı olur.	4.11	1.06
<i>Soru-Cevap Yöntemi</i>		
(S18)Muhasebe dersi içerisinde nasıl? niçin? ise ne olacak gibi sorular sormaya teşvik edilmeyi severim.	4.50	0.56
(S20)Muhasebe dersinde sorulan soruya cevap veremediğim takdirde; ek (destekleyici ya da irdeleyici)sorularla cevabı bulmama yardımcı olunmasını severim.	4.74	0.43
(S21)Muhasebe dersinde hem ders hocasına, hem de arkadaşlarıma ders sırasında soru sorabilmemiz dersi eğlenceli hale getirir.	4.51	0.54
<i>İşbirlikli Öğrenme Yöntemi</i>		
(S22)Muhasebe dersinde arkadaşlarımızla işbirliği içinde konuyu tüm yönleriyle ele alıp, birlikte öğrenmeyi severim	4.26	0.96
(S23)Muhasebe dersinde küçük gruplar oluşturularak, analitik/sorgulayıcı düşünce yeteneğine özendirilmeyi severim	3.95	1.19
(S24)Muhasebe dersinde sınıfın küçük gruplara ayrılıp, işlenecek konu verilerek, konuyla ilgili grup üyeleriyle araştırma yapmamız istenmesi yöntemini severim.	4.08	0.98
(S25)Muhasebe dersinde gruplara ayrılarak işbirlikli çalışma yapmamız başarıyı artırır.	3.76	1.28
(S26)Muhasebe dersinde, arkadaşlarımızla dersle ilgili işbirliği yapmamıza ve yardımlaşmamıza izin verildiğinde ders eğlenceli hale gelir.	4.11	1.06

Tablo 30. (Devamı)

<i>Değişken</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart sapma</i>
<i>Araştırma Yöntemi</i>		
(S27)Muhasebe dersinde konulara ilişkin bağımsız düşünmemiz ve bireysel olarak konuyla ilgili araştırıp bulgular elde etmemiz istenirse derse katkım artar.	4.36	0.64
(S28)Muhasebe dersinde iyi bir ödevlendirme, bir sonraki derslere katılımımı olumlu yönde etkiler.	4.67	0.47
(S30)Muhasebe dersinde araştırma yapmaya yönlendirici ve bilgisayar, kütüphane kullanımına teşvik edici çalışmaları severim.	4.36	0.66
<i>Örnek Olay Yöntemi</i>		
(S31)Muhasebe dersinde bazı konularda sınıfa alanında uzman (muhasibeci, mali müşavir vb.) getirilerek merak ettiklerimi sormayı ve o konuda bilgi almayı severim.	4.79	0.40
(S32)Muhasebe dersinde konu anlatımında güncel olaylarla ilişki kurulması derse ilgimi artırır.	4.77	0.42
(S33)Muhasebe dersinde gerçek hayatta karşılaşılan problemin sınıf ortamına getirilip, çözmeye çalışmayı severim	4.77	0.41
(S34)Muhasebe dersinin hocası konularla ilgili bir örnek işletme olayı verirse konuyu daha iyi kavrarım.	4.72	0.44
(S35)Muhasebe dersi uygulamalarını önce dersin hocasının gösterip sonra kendim yapmayı severim.	4.78	0.41
(S36)Muhasebe dersinin günlük hayattan örneklerle ilginç ve eğlenceli hale getirilmesi anlamamı kolaylaştırır.	4.79	0.40

1 = Kesinlikle Katılmıyorum...5 = Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 30’da öğrencilerin anlatım yöntemine yönelik algılarının değerlendirilmesi amacıyla yöneltilen ifadelerin tamamının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun Muhasebe derslerinde yapılan yanlışların anlatılarak düzeltilmesini daha çok istedikleri (4.75) dersin hocasının bir tiyatrocı gibi davranıp, farklı rollere girerse derse ve öğrenmeye ilgilerinin arttığı (4.22) ve muhasebe dersinde tahtanın yanında tepegöz ve slayt göstericisi gibi materyallerden faydalanılması derse ilgilerini (4.44) arttırmaktadır.

Tartışma yöntemine yönelik öğrencilerin algılarının değerlendirilmesi amacıyla yöneltilen ifadelere verilen cevaplara göre yapılan hesaplamalar sonucunda Muhasebe dersinde öğrencilerin konuları arkadaşlarıyla birlikte tartışarak ve konuşarak öğrenmeyi sevdikleri (3.62) ve Muhasebe dersinin hocası dersi kendi anlatır ancak belli aralıklarda ve tartışmaya uygun konularda sınıfta bir tartışma ortamı oluştursa konuyu pekiştirmesinde daha etkili olmaktadır (4.11)

Soru-Cevap yöntemine yönelik algıların değerlendirilmesi amacıyla yöneltilen ifadelerin ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar

sonucunda derste sorulan soruya öğrenci cevap veremediği takdirde; ek sorularla cevabı bulmaya yardımcı olunmasını (4.74) ve derste hem hocasına hem de arkadaşlarına ders sırasında soru sorabilmesi dersi daha ilgi çekici hale getirmektedir. (4.51)

İşbirlikli öğrenme yöntemine ilişkin öğrenci algılarının değerlendirilmesi amacıyla yöneltilen ifadelerin ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Yapılan bu hesaplamalar sonucunda öğrencilerin dersle ilgili arkadaşlarıyla işbirliği yapmalarına ve yardımlaşmalarına izin verildiğinde dersin daha eğlenceli hale geldiği görülmektedir (4.11).

Öğrencilerin araştırma yöntemine yönelik algılarının değerlendirilmesi amacıyla yöneltilen ifadelerin tamamının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda muhasebe dersinde iyi bir ödevlendirme, öğrencilerin bir sonraki derslere katılımını olumlu yönde etkilemekte (4.67) ve muhasebe dersinde öğrencilerden bağımsız düşünceleri ve bireysel olarak konuyla ilgili araştırıp bulgular elde etmelerinin istenmesi derslerine katkı sağlamakta (4.36) ayrıca bununla birlikte öğrencilerin araştırma yapmaya yönlendirici ve bilgisayar, kütüphane kullanımına teşvik edici çalışmaları sevdikleri görülmektedir (4.36).

Öğretim yöntemlerinden bir diğer yöntem olan örnek olay yöntemine yönelik öğrenci algılarının değerlendirilmesi amacıyla yöneltilen ifadelerin ortalama ve standart sapmaları alınmış ve alınan hesaplamalar sonucunda öğrencilerin Muhasebe derslerinde sınıfa alanında uzman (muhasebeci, mali müşavir vb.) getirilip merak ettiklerini sormayı ve o konuda bilgi almayı sevdikleri görülmekte (4.79) ve dersin günlük hayattan örneklerle ilginç ve eğlenceli hale getirilmesi anlamasını kolaylaştırmaktadır (4.79). Ayrıca ders uygulamalarını önce dersin hocasının gösterip kendisinin yapmayı sevdiği görülmektedir (4.78).

4.3.3. Araştırmada Yer Alan Ölçeklerin Güvenilirlik ve Geçerlilik Analizi Sonuçları

Güvenilirlik, yapılan her ölçüm aracı için gereklidir ve bir test ya da ankette yer alan ifadelerin birbirleri arasındaki tutarlılığını ve kullanılan ölçeğin söz konusu problemi hangi düzeyde yansıttığını göstermektedir (Kalaycı, 2008). Araştırmada güvenilirlik analizi yöntemi olarak bir iç tutarlılık yöntemi olan ve literatürde en fazla kullanılan Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır (Özdemir, 2010). Cronbach Alfa katsayısı 0-1 arasında değerler olarak hesaplanmaktadır. Bu değer 0'dan uzaklaşıp 1'e yaklaştıkça ölçeğin güvenilirliği artmaktadır. Alfa değeri olan α değeri $0.00 \leq \alpha \leq 0.40$ arasında bir değer olduğunda ölçek güvenilir değil, $0.40 \leq \alpha \leq 0.60$ arasında bir değer

olması düşük güvenilir, $0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ arasında bir değerde olduğunda ise oldukça güvenilir ve $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ arasında olması ise yüksek güvenilir olduğunu ifade etmektedir. (Kalaycı, 2018). Bazı kaynaklarda ise $0.70 \leq \alpha$ olması halinde ise ölçek güvenilir olarak kabul edilmektedir (Leech vd., 2005: 67).

Geçerlilik ise ölçeğin ölçmek istediği kriteri ne derecede ölçme seviyesine sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan geçerlilik analizi ile ölçekte bulunan ifadelerin ölçmek istenilen kriteri ölçmesi sağlanmaktadır (Altunışık vd., 2005). Bu doğrultuda keşfedici faktör analizi ve güvenilirlik analizi sonuçları tablo 31’de sunulmaktadır.

Tablo 31. Ölçeğin keşfedici faktör analizi ve güvenilirlik analizi sonuçları

Ölçek maddeleri	AY ¹	TY ²	SCY ³	İÖY ⁴	AY ⁵	ÖÖY ⁶
S6	,721					
S9	,721					
S11	,764					
S12		,791				
S16		,791				
S18						
S20			,624			
S21			,889			
S22			,712	,654		
S23				,672		
S24				,780		
S25				,854		
S26				,789		
S27					,698	
S28					,552	
S30					,539	
S31						,603
S32						,647
S33						,647
S34						,543
S35						,599
S36						,549
Açıklanan Toplam Varyans (%)			53,082			
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Test			,710			
Barlett’s Test of Sphericity		$\chi^2 = 1234,110$; df = 231 (P<,000)				
Cronbach’s Alpha (%)			,703			

Tablo 31’de verilen ölçeğin keşfedici faktör analizi sonuçlarına göre, toplam varyansın %53,082’sini açıklayan 6 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Oluşturulan faktörler içinde ilk faktör olan anlatım yöntemi 3 ifadeden, ikinci faktör olan tartışma yöntemi 2 ifadeden, üçüncü faktör olan soru cevap yöntemi 3 ifadeden, dördüncü faktör

¹ Anlatım Yöntemi

² Tartışma Yöntemi

³ Soru-Cevap Yöntemi

⁴ İşbirlikli Öğrenme Yöntemi

⁵ Araştırma Yöntemi

⁶ Örnek Olay Yöntemi

olan işbirlikli öğrenme yöntemi 5 ifadeden, beşinci faktör olan araştırma yöntemi 3 ifadeden ve altıncı faktör olan örnek olay yöntemi ise 6 ifadeden oluşmaktadır.

Ölçeğin veri setinin faktör analizine uygunluğunu gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ise 0,71 çıkmıştır. KMO değerinin bazı araştırmacılar 0,5-1,0 arasında değerler aldığı takdirde, veri setinin faktör analizine uygun olduğunu söylemektedir. Bu durumda hesaplanan KMO değeri kabul edilebilir düzeydedir. Barlett's testi $p<,000$ çıkmış olup, kabul edilir sınırlar içerisinde. Bu sonuçlar faktör yapısının kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Tablo 30'daki güvenirlik analizi sonuçlarına bakıldığında ölçeğin genel Cronbach's Alpha katsayısı ise %70 olarak hesaplanmıştır.

4.3.4. Muhasebe Eğitiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Katılımcıların Demografik Değişkenlere İlişkin Bulguları

Bu bölümde muhasebe eğitiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin katılımcıların demografik özelliklerine göre (cinsiyet, yaş, bölüm ve alınan derse) farklılıklar çeşitli istatistiksel analizlerle ele alınmaktadır.

4.3.4.1. Öğretim Yöntemlerinden Anlatım Yönteminin Demografik Değişkenlere İlişkin Bulguları

Bu bölümde öğretim yöntemlerinden anlatım yönteminin demografik özelliklere göre farklılıkları tablolar halinde sunulmaktadır.

Tablo 31. Cinsiyet değişkenine göre anlatım yönteminin önem düzeyine ilişkin bağımsız grup T testi sonuçları

Boyut	Grup	N	X	SS	F	P
Anlatım Yöntemi	Kadın	219	4.4444	0.4918	0.01	0.157*
	Erkek	153	4.5185	0.4998		

* $p<0.05$

Yukarıdaki tablo incelendiğinde muhasebe eğitiminde anlatım yöntemi boyutunun önemi açısından cinsiyet değişkenine göre farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Öğrenciler için muhasebe eğitiminde anlatım yönteminin önemi cinsiyete göre değişiklik göstermemektedir. Bu doğrultuda “*H1:Muhasebe eğitiminde anlatım yönteminin önemi açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır*” hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 32. Yaş değişkenine göre anlatım yönteminin önem düzeyine ilişkin tek yönlü Anova testi sonuçları

Boyut	Grup	N	X	SS	F	P
Anlatım Yöntemi	18-20	67	4.4925	0.4618	0.59	0.616*
	22-23	243	4.4897	0.5215		
	24-26	56	4.3988	0.4330		
	26'dan fazla	6	4.3889	0.3277		

*p<0.05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde muhasebe eğitiminde anlatım yöntemi boyutunun önemi açısından yaş değişkenine göre farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Öğrenciler için muhasebe eğitiminde anlatım yönteminin önemi yaşa göre değişiklik göstermemektedir. Bu doğrultuda “*H2:Muhasebe eğitiminde anlatım yönteminin önemi açısından yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır*” hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 33. Bölüm değişkenine göre anlatım yönteminin önem düzeyine ilişkin tek yönlü Anova testi sonuçları

Boyut	Grup	N	X	SS	F	P
Anlatım Yöntemi	İşletme	133	4.4987	0.4216	1.876	0.114*
	İktisat	151	4.5121	0.4367		
	Kamu Yönetimi	62	4.4194	0.5787		
	Uluslararası İlişkiler	22	4.2273	0.8691		
	Diğer	4	4.5000	0.5773		

*p<0.05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde muhasebe eğitiminde anlatım yöntemi boyutunun önemi açısından bölüm değişkenine göre farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Öğrenciler için muhasebe eğitiminde anlatım yönteminin önemi bölüme göre farklılık göstermemektedir. Bu doğrultuda “*H3:Muhasebe eğitiminde anlatım yönteminin önemi açısından bölüm değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır*” hipotezi reddedilmiştir.

4.3.4.2. Öğretim Yöntemlerinden Tartışma Yönteminin Demografik Değişkenlere İlişkin Bulguları

Tablo 34. Cinsiyet değişkenine göre tartışma yönteminin önem düzeyine ilişkin bağımsız grup T testi sonuçları

Boyut	Grup	N	X	SS	F	P
Tartışma Yöntemi	Kadın	219	3.8265	0.9564	1.913	0.167*
	Erkek	153	3.9248	0.9009		

*p<0.05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde muhasebe eğitiminde tartışma yöntemi boyutunun önemi açısından cinsiyet değişkenine göre farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Öğrenciler için muhasebe eğitiminde tartışma yönteminin önemi cinsiyete göre değişiklik göstermemektedir. Bu doğrultuda “*H4:Muhasebe eğitiminde tartışma yönteminin önemi açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır*” hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 35. Yaş değişkenine göre tartışma yönteminin önem düzeyine ilişkin tek yönlü Anova testi sonuçları

Boyut	Grup	N	X	SS	F	P
Tartışma Yöntemi	18-20	67	3.8955	0.8813	0.31	0.811*
	22-23	243	3.8354	0.9736		
	24-26	56	3.9554	0.8595		
	26'dan fazla	6	4.0000	0.5477		

* $p<0.05$

Yukarıdaki tablo incelendiğinde muhasebe eğitiminde tartışma yöntemi boyutunun önemi açısından yaş değişkenine göre farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Öğrenciler için muhasebe eğitiminde tartışma yönteminin önemi yaşa göre değişiklik göstermemektedir. Bu doğrultuda “*H5:Muhasebe eğitiminde tartışma yönteminin önemi açısından yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır*” hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 36. Bölüm değişkenine göre tartışma yönteminin önem düzeyine ilişkin tek yönlü Anova testi sonuçları

Boyut	Grup	N	X	SS	F	P
Tartışma Yöntemi	İşletme	133	3.8947	0.8813	3.025	0.018*
	İktisat	151	3.9868	0.8345		
	Kamu Yönetimi	62	3.7177	1.0465		
	Uluslararası İlişkiler	22	3.3182	1.2960		
	Diğer	4	3.7500	1.1902		

* $p<0.05$

Yukarıdaki tablo incelendiğinde muhasebe eğitiminde tartışma yöntemi boyutunun önemi açısından bölüm değişkenine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.05$). Öğrenciler için muhasebe eğitiminde tartışma yönteminin önemi bölüme göre değişiklik göstermektedir. Bu doğrultuda “*H6:Muhasebe eğitiminde tartışma*

yönteminin önemi açısından bölüm değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır” hipotezi kabul edilmiştir.

4.3.4.3. Öğretim Yöntemlerinden Soru-Cevap Yönteminin Demografik Değişkenlere İlişkin Bulguları

Tablo 37. Cinsiyet değişkenine göre soru-cevap yönteminin önem düzeyine ilişkin bağımsız grup T testi sonuçları

Boyut	Grup	N	X	SS	F	P
Soru-Cevap Yöntemi	Kadın	219	4.5814	0.2798	0.07	0.791*
	Erkek	153	4.5904	0.3022		

*p<0.05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, muhasebe eğitiminde soru cevap yöntemi boyutunun önemi açısından cinsiyet değişkenine göre farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Öğrenciler için muhasebe eğitiminde soru cevap yönteminin önemi cinsiyete göre değişiklik göstermemektedir. Bu doğrultuda, “H7:Muhasebe eğitiminde soru-cevap yönteminin önemi açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır” hipotezi red edilmiştir.

Tablo 38. Yaş değişkenine göre soru-cevap yönteminin önem düzeyine ilişkin tek yönlü Anova testi sonuçları

Boyut	Grup	N	X	SS	F	P
Soru-Cevap Yöntemi	18-20	67	4.6020	0.2610	2.11	0.098*
	22-23	243	4.5857	0.2880		
	24-26	56	4.5357	0.3157		
	26'dan fazla	6	4.8333	0.2788		

*p<0.05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, yapılan anova testi sonucunda muhasebe eğitiminde soru cevap yöntemi boyutunun önemi açısından yaş değişkenine göre farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Öğrenciler için muhasebe eğitiminde soru cevap yönteminin önemi yaşa göre değişiklik göstermektedir. Bu doğrultuda, “H8:Muhasebe eğitiminde soru-cevap yönteminin önemi açısından yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır” hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 39. Bölüm değişkenine göre soru-cevap yönteminin önem düzeyine ilişkin tek yönlü Anova testi sonuçları

Boyut	Grup	N	X	SS	F	P
Soru-Cevap Yöntemi	İşletme	133	4.6165	0.2737	2.075	0.083*
	İktisat	151	4.5673	0.3001		
	Kamu Yönetimi	62	4.5215	0.3114		
	Uluslararası İlişkiler	22	4.6667	0.1781		
	Diğer	4	4.7500	0.3191		

*p<0.05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, muhasebe eğitiminde soru cevap yöntemi boyutunun önemi açısından bölüm değişkenine göre farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Öğrenciler için muhasebe eğitiminde soru cevap yönteminin önemi okudukları bölüme göre değişiklik göstermektedir. Bu doğrultuda, “*H9:Muhasebe eğitiminde soru-cevap yönteminin önemi açısından bölüm değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır*” hipotezi kabul edilmiştir.

4.3.4.4. Öğretim Yöntemlerinden İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Demografik Değişkenlere İlişkin Bulguları

Tablo 40. Cinsiyet değişkenine göre işbirlikli öğrenme yönteminin önem düzeyine ilişkin bağımsız grup T testi sonuçları

Boyut	Grup	N	X	SS	F	P
İşbirlikli Öğrenme Yöntemi	Kadın	219	4.0046	0.8591	4.93	0.035*
	Erkek	153	4.0797	0.7838		

*p<0.05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, muhasebe eğitiminde işbirlikli öğrenme yöntemi boyutunun önemi açısından cinsiyet değişkenine göre farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Öğrenciler için muhasebe eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin önemi cinsiyete göre değişiklik göstermektedir. Bu doğrultuda, “*H10:Muhasebe eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin önemi açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır*” hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 41. Yaş değişkenine göre işbirlikli öğrenme yönteminin önem düzeyine ilişkin tek yönlü Anova testi sonuçları

Boyut	Grup	N	X	SS	F	P
İşbirlikli Öğrenme	18-20	67	3.9910	0.8423	0.573	0.633*
	22-23	243	4.0741	0.8282		
	24-26	56	3.9250	0.8386		
	26'dan fazla	6	4.0000	0.6449		

*p<0.05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, muhasebe eğitiminde işbirlikli öğrenme yöntemi boyutunun önemi açısından yaş değişkenine göre farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Öğrenciler için muhasebe eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin önemi yaşa göre değişiklik göstermemektedir. Bu doğrultuda, “*H11:Muhasebe eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin önemi açısından yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır*” hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 42. Bölüm değişkenine göre işbirlikli öğrenme yönteminin önem düzeyine ilişkin tek yönlü Anova testi sonuçları

Boyut	Grup	N	X	SS	F	P
İşbirlikli Öğrenme	İşletme	133	4.0316	0.8671	3.368	0.010*
	İktisat	151	4.1497	0.7245		
	Kamu Yönetimi	62	3.9161	0.9035		
	Uluslararası İlişkiler	22	3.5364	0.9204		
	Diğer	4	4.4500	0.2516		

*p<0.05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, muhasebe eğitiminde işbirlikli öğrenme yöntemi boyutunun önemi açısından bölüm değişkenine göre farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Öğrenciler için muhasebe eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin önemi bölüme göre değişiklik göstermektedir. Bu doğrultuda, “*H12:Muhasebe eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin önemi açısından bölüm değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır*” hipotezi kabul edilmiştir.

4.3.4.5. Öğretim Yöntemlerinden Araştırma Yönteminin Demografik Değişkenlere İlişkin Bulguları

Tablo 43. Cinsiyet değişkenine göre araştırma yönteminin önem düzeyine ilişkin bağımsız grup T testi sonuçları

Boyut	Grup	N	X	SS	F	P
Araştırma Yöntemi	Kadın	219	4.4444	0.3458	0.06	0.803*
	Erkek	153	4.5011	0.3486		

*p<0.05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, muhasebe eğitiminde araştırma yöntemi boyutunun önemi açısından cinsiyet değişkenine göre farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Öğrenciler için muhasebe eğitiminde araştırma yönteminin önemi cinsiyete göre değişiklik göstermemektedir. Bu doğrultuda, “*H13:Muhasebe eğitiminde araştırma yönteminin önemi açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır*” hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 44. Yaş değişkenine göre araştırma yönteminin önem düzeyine ilişkin tek yönlü Anova testi sonuçları

Boyut	Grup	N	X	SS	F	P
Araştırma Yöntemi	18-20	67	4.5224	0.3293	1.589	0.192*
	22-23	243	4.4719	0.3326		
	24-26	56	4.3869	0.4157		
	26'dan fazla	6	4.4444	0.4036		

*p<0.05

Tablo 45’ e bakıldığında muhasebe eğitiminde araştırma yöntemi boyutunun önemi açısından yaş değişkenine göre farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Öğrenciler için muhasebe eğitiminde araştırma yönteminin önemi yaşa göre değişiklik göstermemektedir. Bu doğrultuda, “*H14:Muhasebe eğitiminde araştırma yönteminin önemi açısından yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır*” hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 45. Bölüm değişkenine göre araştırma yönteminin önem düzeyine ilişkin tek yönlü Anova testi sonuçları

Boyut	Grup	N	X	SS	F	P
Araştırma Yöntemi	İşletme	133	4.4962	0.3194	4.186	0.003*
	İktisat	151	4.4857	0.3237		
	Kamu Yönetimi	62	4.4462	0.3357		

Tablo 45. (Devamı)

Boyut	Grup	N	X	SS	F	P
	Uluslararası İlişkiler	22	4.1970	0.5695		
	Diğer	4	4.6667	0.0000		

*p<0.05

Tablo 46’da verilen anova testi sonuçlarına bakıldığında muhasebe eğitiminde araştırma yöntemi boyutunun önemi açısından bölüm değişkenine göre farklılık olduğu tespit edilmiştir (p<0.05). Öğrenciler için muhasebe eğitiminde araştırma yönteminin önemi bölüme göre farklılık göstermektedir. Bu doğrultuda, “H15: Muhasebe eğitiminde araştırma yönteminin önemi açısından bölüm değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır” hipotezi kabul edilmiştir.

4.3.4.6. Öğretim Yöntemlerinden Örnek Olay Yönteminin Demografik Değişkenlere İlişkin Bulguları

Tablo 46. Cinsiyet değişkenine göre örnek olay yönteminin önem düzeyine ilişkin bağımsız grup T testi sonuçları

Boyut	Grup	N	X	SS	F	P
Örnek Olay Yöntemi	Kadın	219	4.7747	0.2296	6.17	0.013*
	Erkek	153	4.7734	0.1849		

*p<0.05

Tablo 47’ ye bakıldığında muhasebe eğitiminde örnek olay yöntemi boyutunun önemi açısından cinsiyet değişkenine göre farklılık olduğu tespit edilmiştir (p<0.05). Öğrenciler için muhasebe eğitiminde örnek olay yönteminin önemi cinsiyete göre değişiklik göstermektedir. Bu doğrultuda, “H16: Muhasebe eğitiminde örnek olay yönteminin önemi açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır” hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 47. Yaş değişkenine göre örnek olay yönteminin önem düzeyine ilişkin tek yönlü Anova testi sonuçları

Boyut	Grup	N	X	SS	F	P
Örnek olay yöntemi	18-20	67	4.7662	0.2445	0.285	0.836*
	22-23	243	4.7805	0.2090		
	24-26	56	4.7619	0.1849		
	26’dan fazla	6	4.7222	0.2277		

*p<0,05

Tablo 48’ de verilen anova testi sonuçlarına bakıldığında muhasebe eğitiminde örnek olay yöntemi boyutunun önemi açısından yaş değişkenine göre farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Öğrenciler için muhasebe eğitiminde örnek olay yönteminin önemi yaşa göre değişiklik göstermemektedir. Bu doğrultuda, “*H17:Muhasebe eğitiminde örnek olay yönteminin önemi açısından yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır*” hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 48. Bölüm değişkenine göre örnek olay yönteminin önem düzeyine ilişkin tek yönlü Anova testi sonuçları

Boyut	Grup	N	X	SS	F	P
ÖrnekolayYöntemi	İşletme	133	4.7719	0.2106	0.280	0.891*
	İktisat	151	4.7792	0.2113		
	Kamu Yönetimi	62	4.7742	0.2178		
	Uluslararası İlişkiler	22	4.7727	0.2154		
	Diğer	4	4.6667	0.2721		

* $p<0.05$

Tablo 49’deki verilere bakıldığında muhasebe eğitiminde örnek olay yöntemi boyutunun önemi açısından bölüm değişkenine göre farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Öğrenciler için muhasebe eğitiminde örnek olay yönteminin önemi bölüme göre değişiklik göstermemektedir. Bu doğrultuda, “*H18:Muhasebe eğitiminde örnek olay yönteminin önemi açısından bölüm değişkenine göre anlamlı farklılıklar vardır*” hipotezi reddedilmiştir.

5. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Eğitimde öğrenme üzerinde oldukça etkili olan faktörlerden biri de öğretim yöntemleridir. Muhasebe derslerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesi ve ortaya konulması bu çalışmanın amacıdır. Fakat her yöntem, bütün derslerin öğretiminde ve bütün öğrencilerin anlamasında etkilidir diye bir şartlanma bulunmamaktadır. Muhasebe dersleri de konuların karmaşıklığı, soyut kavram içermesi, zaman, öğretim araç gereci vb. bazı kısıtlamalarla, bilinen bütün öğretim yöntemlerinin muhasebe derslerinde kullanımı uygun olmamaktadır.

Yapılan araştırmalara göre muhasebe derslerinde kullanılan yöntemler; düz anlatım, tartışma, soru cevap yoluyla öğretim, işbirlikli öğrenme yoluyla öğretim, araştırma ve örnek olay inceleme yoluyla öğretim yöntemleridir. Muhasebe öğretiminde bu öğretim yöntemleri tek tek kullanılabildiği gibi, birkaçı birlikte de kullanılabilmektedir ve bu çalışmada öğrencilerin bu öğretim yöntemlerine karşı algıları değerlendirilmiştir.

Bu doğrultuda çalışmanın ana amacı muhasebe eğitiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesidir. Alt amaçlar ise düz anlatım, tartışma, soru- cevap, işbirlikli öğrenme, araştırma ve örnek olay yöntemlerinin öğrenci üzerindeki algısını incelemektir.

Araştırmanın evreni, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde Muhasebe dersi alan öğrencilerdir. Araştırma hipotezlerinin test edilebilmesi için 400 öğrenciye anket uygulanmıştır. Yapılan anketlerden bir kısmının hatalı olduğu tespit edilerek çıkarılmıştır. Araştırmada verilere ve gerekli bilgilere ulaşmak için yüz yüze ve internet üzerinden iletişim sağlanmıştır. Anketin ilk kısmında öğrencilerin demografik yapısına ilişkin 4 ifadeye yer verilmiştir. İkinci kısmında ise düz anlatım, tartışma, soru-cevap, işbirlikli öğrenme, araştırma ve örnek olay yöntemlerini ölçmeye yönelik ifadeler yer verilmiştir. Ankette yer alan değişkenlere yönelik bilgilere çalışmanın üçüncü bölümünde yer verilmiştir. Ankete katılanlardan formda yer alan ifadeler kendi durumlarına uygun bir şekilde cevap vermeleri istenmiştir. Ankette yer alan ifadeler 1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum şeklinde beşli likert ölçeğine göre hazırlanmıştır.

Araştırmaya 400 öğrenci katılmış ve hatalı anketler çıkarılarak 372 anket kalmış ve bu 372 kişinin %40.9' u erkek % 58.6'sı kadındır. Araştırmaya katılan öğrencilerin

% 1.6'sı 26 yaşından fazla,%15'i 24-26 yaş arasında, %17,9'u 18-20 yaş arasında, %65'i 21-23 yaş arasındadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin bölümlerine bakıldığında ise, %1.1'i diğer, %5.9'u Uluslararası İlişkiler, %16.6 'sı Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, 35.6'sı İşletme, % 40. 4'ü İktisat bölümü okumaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı Genel Muhasebe, %40,6'sı Maliyet Muhasebesi, %25,8'i Muhasebe Denetimi, %25,0'i Envanter Bilanço, %12,6'sı Yönetim Muhasebesi, %16,1'i Şirketler Muhasebesi, %25,0'i Finansal Tablolar Analizi, %3,0'u Muhasebe Standartları ve Uygulamaları, % 18,3'ü ise Bilgisayarlı Muhasebe dersi almaktadır.

Araştırmada yer alan ölçekten S5, S7, S8, S10, S13, S14, S15, S17, S19, S29 ifadeleri çıkartılmıştır. Kullanılan ölçeklerin güvenirliklerinin test edilmesinde en yaygın kullanım alanına sahip olan bir iç tutarlılık analizi modeli Cronbach Alfa Katsayısı yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarından elde edilen verilerden öğrencilerin görüşlerine göre yapılan hesaplamalar sonucunda muhasebe derslerinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun Muhasebe derslerinde yapılan yanlışların anlatılarak düzeltilmesini daha çok istedikleri, dersin hocasının bir tiyatrocu gibi davranıp, farklı rollere girerse derse ve öğrenmeye ilgilerinin arttığı ve muhasebe dersinde tahtanın yanında tepegöz ve slayt göstericisi gibi materyallerden faydalanılması derse ilgilerini arttırmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle öğrenciler açısından muhasebe derslerinde anlatım yönteminin önemi oldukça fazladır.

Öğretim yöntemlerinden bir diğeri olan tartışma yöntemine ise öğrencilerin konuları arkadaşlarıyla birlikte tartışarak ve konuşarak öğrenmeyi sevdikleri ve Muhasebe dersinin hocası dersi kendi anlatır ancak belli aralıklarda ve tartışmaya uygun konularda sınıfta bir tartışma ortamı oluştursa konuyu pekiştirmesinde daha etkili olmaktadır sonucuna varılmıştır.

Soru-cevap yöntemine ise öğrenciler derste sorulan soruya öğrenci cevap veremediği takdirde; ek sorularla cevabı bulmaya yardımcı olunmasını ve derste hem hocasına hem de arkadaşlarına ders sırasında soru sorabilmesi dersin daha ilginç hale geldiğini belirtmişlerdir.

İşbirlikli öğrenme yöntemine ilişkin öğrencilerin görüşleri ise dersle ilgili arkadaşlarıyla işbirliği yapmalarına ve yardımlaşmalarına izin verildiğinde dersin daha eğlenceli hale geldiğini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin araştırma yöntemine yönelik algıları ise muhasebe dersinde iyi bir ödevlendirme, öğrencilerin bir sonraki derslere katılımını olumlu yönde etkilemekte ve muhasebe dersinde öğrencilerden bağımsız düşünceleri ve bireysel olarak konuyla ilgili

araştırıp bulgular elde etmelerinin istenmesi derslerine katkı sağlamakta ayrıca bununla birlikte öğrencilerin araştırma yapmaya yönlendirici ve bilgisayar, kütüphane kullanımına teşvik edici çalışmaları sevdikleri görülmektedir.

Öğretim yöntemlerinden bir diğer yöntem olan örnek olay yöntemine yönelik öğrencilerin Muhasebe derslerinde sınıfa alanında uzman (muhasibeci, mali müşavir vb.) getirilip merak ettiklerini sormayı ve o konuda bilgi almayı sevdikleri görülmekte ve dersin günlük hayattan örneklerle ilginç ve eğlenceli hale getirilmesi anlamasını kolaylaştırmaktadır Ayrıca ders uygulamalarını önce dersin hocasının gösterip kendisinin yapmayı sevdiği görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin öğretim yöntemlerine yönelik algıları, memnuniyet algıları, memnuniyet algıları ve öğretim yöntemleri konusunda kanaatleri ile bölümleri arasında, farklılık olup olmadığına yönelik oluşturulan hipotez testleri sonucunda, düz anlatım yöntemi ve cinsiyet, yaş, bölüm değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İkinci yöntem olan tartışma yöntemine göre ise bu yöntem ve cinsiyet yaş arasında anlamlı bir farklılık bulunmaz iken, bölüm değişkeni ve tartışma yöntemi arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Soru cevap yöntemine ilişkin yapılan testler sonucunda ise, cinsiyet değişkeni ile soru cevap yöntemi arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, yaş ve bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. İşbirlikli öğrenme yoluyla öğretim yöntemi ile cinsiyet ve bölüm arasında anlamlı bir farklılık varken, yaş değişkeni ile anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırma yöntemi ve cinsiyet yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, bölüm arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bir diğer yöntem olan örnek olay yöntemi ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık varken, yaş ve bölüm ile örnek olay yöntemi arasında anlamlı bir farklılık yoktur gibi demografik özelliklere ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmanın sonuçlarına bağlı olarak uygulamanın kapsamına ve gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin bir takım önerilerde bulunmak mümkündür.

Bu çalışmada muhasebe derslerinde kullanılan öğrenim yöntemlerinden sadece altı alt boyutun değerlendirmek değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. İlgili literatür doğrultusunda farklı boyutların dikkate alınması gelecek çalışmalar için öneri niteliği taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Acar, D. ve Tetik, N. (2009). *Genel Muhasebe*. Ankara: Detay yayıncılık.
- Akman, N. H. ve Muğan, C. Ş. (2010). An assesment of the effects of teaching methods on academic performance of students in accounting courses. *Innovations In Education And Teaching International*. 47(3), 251-260.
- Aksakaloğlu, H. (2013). *Ticaret liselerinde verilen muhasebe eğitiminin muhasebecilik mesleğine uygunluğu: bursa ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Aktan, C. C. ve Tunç, M. (1998). Bilgi toplumu ve Türkiye. *Yeni Türkiye Dergisi*, 118-134.
- Alaybeyoğlu, R ve Oğuzkan, F. (1976). *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap ve Aka Basımevi.
- Altın, M. (2009). *Muhasebe eğitiminin işletme beklentilerini karşılama düzeyinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Atalay, B. (2016). *Önlisans Düzeyinde Muhasebe Eğitimi*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Ataman, Ü. (2007). *Muhasebede Dönemiçi İşlemleri*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Ayanoğlu, Y. Zaif, F. (2010). Muhasebe eğitiminde kalitenin artırılmasında ders programlarının önemi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 9(1), 115- 136.
- Aydın, S. (1993), *Eğitime Farklı Bir Bakış*. İzmir: TÖV Yayınları.
- Aydın, S. (2007) *Muhasebe eğitiminin işletme beklentilerini karşılama derecesinin ölçülmesi ve uluslararası muhasebe eğitimi standartlarına uygunluğunun değerlendirilmesi*, Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aytuna, H. A. (1963). *Orta Dereceli Okullarda Öğretmenlik ve Problemleri (Öğretmen Kitapları)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme : Kuram Uygulama ve Araştırma. Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başer, H. (2010). *Meslek yüksekokullarında muhasebe eğitimi ve iş dünyasının beklentilerine göre yapılandırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

- Başer, M. (1999). Muhasebe mesleğinin örgütlenmesinde Türkiye. *Mali Çözüm Dergisi*, 47(7).
- Bay, M. M. (2010). *MEGEP kapsamında ticaret meslek liselerindeki muhasebe eğitimi uygulamasında karşılaşılan aksaklıklar ve çözüm önerileri: Ankara Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Ankara
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bircan, İ. ve Sönmez, V. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Bostancı, S. (2018). *Muhasebe öğretiminde yöntem: muğla sıtkı koçman üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Büyükalan Filiz, S. (2009). Soru cevap yöntemi eğitiminin öğretmenlerin soru sorma bilgisi ve soru sorma tekniklerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 167-195.
- Büyükkaragöz, S. S. ve Çivi C. (1997). *Genel Öğretim Metodları*. İstanbul: Öz eğitim yayınları.
- Cemalcılar, Ö. ve Erdoğan, N. (2000). *Genel muhasebe*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Cevher, A. H. (2018). *Eğitimde bazı temel kavramlar. eğitim ve güncel yaklaşımlar*, <https://hilaalim.blogspot.com/2018/02/egitimde-bazi-temel-kavramlar.html>.
- Christison, M. A. (1990). Cooperative learning in the EFL classroom. *English Language Teaching Forum*, 6-9.
- Coşgun, N. (2013) *Muhasebe eğitimi alan öğrencilerin motivasyonlarının ve beklentilerinin değerlendirilmesi: Çanakkale on sekiz mart üniversitesine bağlı meslek yüksekokullarında bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çağırğan Gülten., D., Ergin, H. ve Recep Avcı, (2012). Bilgiyi işleme kuramı ve anlamlandırmanın matematik öğretimi üzerindeki etkisi. *HAYEF Journal of Education*, 6(2), 3.
- Çaldağ, Y. ve Ayanoglu, Y. (2009). *Genel muhasebe*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çetiner, E. (2009). *Genel muhasebe teori ve uygulama*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çoban, A. İleri, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanma düzeyleri ve kullanamama sebepleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 196.

- Çukacı, Y. C. ve Elagöz, G. (2006). Muhasebe derslerinde kullanılan öğretim yöntemleri ile öğrenme stillerinin ilişkisinin ortaya konulması ve dokuz eylül üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi'nde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 147- 164.
- Daştan, A. (2005). *Bilgi ve eğitim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin muhasebe eğitimine etkisi. Türkiye değerlendirmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Daştan, A. (2008). *Bilgi ve eğitim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin muhasebe eğitimine etkisi: Türkiye değerlendirmesi*. Ankara: Sıramat Yayınları.
- Demir, B. (2012). Muhasebeye yön veren gelişmeler ve meslek yüksekokullarında verilen muhasebe eğitime yansımaları. *Eğitim ve Muhasebe Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 109-120.
- Demir, M. ve Çom, M. (2006). Muhasebe bölümü öğrencilerinin muhasebe öğreniminde başarılarını olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 32, 168.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme, öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirkan, Ş. (2001), *Muhasebe eğitim yöntemleri*, XX. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu, Antalya.
- Demirkan, Ş. (2009). *Genel muhasebe*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Dirik M. Z. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Durak, G. (2009) *Üniversitelerde verilen muhasebe eğitiminin kırklareli yöresinde faaliyet gösteren küçük ve orta büyüklükteki işletmelerin beklentilerini karşılama düzeyinin incelenmesi*, Yayımlanmış Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Dursun, A. (2006). *Muhasebe eğitiminde kalite arayışı*. Ankara: Sözkesen Matbaacılık.
- Erdem, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkın Yayınları.
- Erdoğan M., N. Tek, M. Şakrak ve C.Ş. Muğan (2000). Teknolojik gelişmelerin muhasebe ve muhasebe eğitime etkileri. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 2(4), 116-117.

- Erol, M. ve Erkan, G. (2008). Lisans düzeyinde muhasebe eğitimi alan öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik Biga iktisadi ve idari bilimler fakültesinde bir araştırma. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14, 284-301.
- Ertürk, S.(1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Ezer, M. (2018). *Türkiye’de bilgi toplumunun gelişimi: kişisel internet kullanım amaçları üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Fındık, H. (2016). *Ortaöğretim düzeyinde muhasebe eğitimi*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Gücenme Gençoğlu, Ü. Poroy Arsoy, A. (2006). Accounting education in the history of turkish republic, *Mali Çözüm Dergisi*, 76 (2), 74-93.
- Gençtürk, M. (2006). Alınan eğitimin meslek yaşamındaki yeterlilik düzeyinin işletmelerin 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*, 12(2), 55-82.
- Gökçen, G. (1998). Uygulamacıların muhasebe eğitiminden beklentileri. *Muhasebe-Finansman Dergisi*, 1(1), 11-18.
- Güney, A. (2003). *Finansal muhasebe eğitiminin yükseköğretimde programlanması ve ders içeriklerinin oluşturulması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Güvemli, O., Aytulun, A. ve Şişman, B. (2013). Türkiye’de muhasebe mesleğinin gelişmesi ve ilk meslek örgütlenmesi: Türkiye Muhasebe Uzmanları Derneği - 1942, *Muhasebe ve Finans Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 4(46), 19-49.
- Hacırüstemoğlu, R. (2008). Bilgi çağında muhasebe eğitimi, *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 10(3), 1-6.
- Hesapçioğlu, M. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hızal, A. (1982). *Programlı öğretim yönteminin etkenliği: karşılaştırmalı- uygulamalı araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Işık, B. (2014). Öğrenme kuramları ve hemşirelik eğitime yansımaları. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 17(2), 144-150.
- James, E. R. (2002). Accounting education’s uncertain enviroments: descriptions and implications for accounting programmes and accounting education research, *Accounting Education*, 11 (1), 3-25.

- Jarjes Kozache, A.N. (2020). *İşletme lisans öğrencilerinin muhasebe eğitimine bakış açıları ve muhasebe eğitiminden beklentileri: Kerkük üniversitesi ve Selçuk üniversitesinde bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kalaycı, N. ve Çimen, O. (2012). *Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan anketlerin incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kalaycı, N.(2008). Yükseköğretimde öğretimi değerlendirme anketlerinde öğrenci algılarındaki farklılıkların puanlamaya etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi*, 54, 235-275.
- Kalenderoğlu, M. (2010). *Genel muhasebe ve mali tablolar analizi*. Ankara: Agon Bilgi Akademisi.
- Karasioğlu, F. ve Duman, H. (2011). Meslek yüksekokullarında muhasebe eğitimi ve kalitesi üzerine bir not. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 10(1), 165-180.
- Kavak, Ş. (2006). *Genel muhasebe*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Y. (2015) *Türkiye’ de verilen muhasebe eğitiminin uluslararası muhasebe eğitimi standartlarını karşılama düzeyi: Kafkas Üniversitesi’nde bir uygulama*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Kızılloluk vd. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nadir Kitap.
- Koç Yalkın, Y. (2010). *Genel muhasebe ilkeler ve uygulamalar*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koç, H. ve Bulut, İ. (2014.). Gestalt kuramının öğrencilerin harita okuma ve yorumlama beceri düzeyleri üzerine etkisini belirlemeye yönelik bir inceleme. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 30 (1), 1-19.
- Korur, F. ve Eryılmaz, A. (2015). *Öğretmen nitelikleri çevrimiçi anketi sonuçlarının analizi*. K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(4), 1817-1834.
- Kutlu, H. A. (2010). Muhasebe eğitiminin, nitelikli işgücü yetiştirme açısından değerlendirilmesi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 46, 232-246.
- Kutlu, H. A. ve Öztürk, S. (2015). Muhasebe eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri üzerine görüşler. *Muhasebe, Finans ve Denetim Araştırmaları Dergisi*.1(4), 1-22.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Küçüksavaş, N.(1998). *Genel muhasebe ilkeler ve uygulaması*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Lazol, İ. (2009). *Genel muhasebe*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Nair, G. (2018). Bilişim kültürünün toplum üzerinde etkisi ve yeni insan tipinin doğuşu. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 42(1), 40-53.
- Ocak, G. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Oğuzkan, F. (1985). *Orta dereceli okullarda öğretim (amaç, ilke, yöntem ve teknikler)* Ankara: Emel Matbaacılık.
- Olkun, S. ve Toluk Uçar, Z. (2012). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*, Ankara: Erek Ofset.
- Orhan, M., S. ve Tazegül, A. (2012). Muhasebe öğretim programının öğretim elemanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi: meslek yüksekokullarında bir uygulama. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1(3): 48-66.
- Önal S. ve F. Apaydın (1999). *Yeni teknolojik gelişmelerin muhasebe öğretimi üzerine etkileri*. Türkiye XVIII. Muhasebe Eğitimi Sempozyumu, Muğla.
- Önder, N. K. (1987). *Öğretimde program, ilke ve yöntemler*. Konya: Arı Basımevi.
- Özbirecikli, M. (2000). *Dinamik muhasebe öğretimi ortamı için yeni yaklaşımlar*. XIX. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu, Antalya.
- Özdemir, E. (2003). *Muhasebe eğitiminde karşılaşılan güçlükler ve muhasebecilik mesleğinin sorunları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Özdemir, S., Sezgin, F. ve Yalın, H. İ. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özden, Y. (1999). Öğrenme ve Öğretme. Pegem A Yayıncılık. Ankara. s. 157
- Öztürk, B. (2001). Derse giriş davranışlarının öğretmenler tarafından kullanılma durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(25), 109.
- Ramsland, K. M., Şener, İ., Şenol, S. (1998). *Öğrenme sanatı*, İstanbul: Nadirkitap.
- Sarı Özgün, H. (2018). *Uluslararası muhasebe eğitimi standartları çerçevesinde uluslararası finansal raporlama standartları'nın kullanımını etkileyen faktörler ve adım üniversiteleri'nde bir uygulama*. Yayımlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Sarul, L. S. ve Tulunay, Y. (2007). Öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde doğrusal programlama modelinin kullanılması ve işletme fakültesinde bir uygulama. *İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü Dergisi*, 18(58), 52.

- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sevilengül, O. (2009). Genel muhasebe. Ankara: Gazi kitabevi.
- Slavin, R. E. (1988). Comperative learning and student achievement. *Educational Leadership*, 46(2), 31-33.
- Souleiman, A. H. (2017). *Orchestration and adaptation of learning scenarios application to the case of programming learning / teaching*. 14th International Conference on Computer Systems and Applications (AICCSA), 7-11.
- Sözer, N. Tütüncü, Ö. Doğan, Ö. G. , Gencel, U., Gül, H., Tenikler, G., Tarlan, D., Aksaraylı, M., Eser, D., Seçer, B., Yağcı, K., Topayan, M. ve Devebakan, N. (2002). Dokuz eylül üniversitesi sosyal bilimler enstitüsünde lisansüstü eğitim kalitesinin arttırılmasına yönelik bir alan araştırması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2) 2, 41-65.
- Süer, H. M. (2007). *Ticaret meslek liselerinde muhasebe eğitimi, muhasebe eğitiminden beklentiler ve karşılaşılan sorunlar*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Sürmen, Y.ve Aygün, D. (2013). Muhasebe çevresi ve çevrenin muhasebeye etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 7, 358-381.
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tan, Ş. ve Akınoğlu, O. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri: öğretim yöntem ve teknikleri kpss el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2002). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşdemir, E. (2020). *Muhasebe eğitiminde öğrenme ve öğretme yöntemleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi. Bursa.
- Taşdemir, M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taşkaya, S. M. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin sınıf öğretmenleri tarafından algılanma düzeyi*, Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tekşen, Ö. Tekin, M. ve Gençtürk, M. (2010). Muhasebe eğitiminin değerlendirilmesi: mehmet akif ersoy üniversitesi'ne bağlı meslek yüksekokulları öğrencileri üzerine bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 46, 100-112.

- Tetik, N. ve Kınay, F. (2007). Lisans düzeyinde turizm eğitimi veren okullarda, muhasebe – finans eğitimine verilen önem ile eğitim yeterliliği konusunda bir araştırma, *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 9(31),16.
- Tokay, S. H., Deran, A. ve Arslan, S. (2011). Lojistik maliyet yönetiminde izlenebilecek stratejiler ve muhasebe eğitiminden beklentiler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 1-15.
- Toramanlı, G. (2008). *Genel muhasebe*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tosunoğlu, B. Cengiz, S. Anadolu, Z. (2018). Uluslararası muhasebe eğitimi standartları kapsamında muhasebe eğitiminin Türkiye’deki akademisyenler ve muhasebe meslek mensupları açısından incelenmesi. *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 176-192.
- Türkiye Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler Ve Yeminli Mali Müşavirler Odaları Birliği (TÜRMOB), <https://www.turmob.org.tr/Kurumsal/TURMOB-Hakkında>
- Uzundumlu, B. (2010). 4. ve 5. Sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde uyguladıkları yöntem ve tekniklerin öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ün Açıkgoz, K. (1998), *Etkili öğrenme ve öğretme*, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ünal, İ.H. (2017). *Muhasebe öğretiminde diskalkülinin ve çoklu zekânın öğrenme üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Vural, B. (2004). Öğretim faaliyetlerinde yöntem- teknik ve etkinlikler. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Xiao, Z ve Dyson, J.R. (1999). Chinese students’ perceptions of good accounting teaching. *Accounting Education*, 8(4), 341-361.
- Yardımcıoğlu, M. Büyükşalvarcı, A. (2007). Muhasebe eğitiminde meslek yüksekokullarının yeterliliği ve tercih edilme sebepleri: Selçuk üniversitesinde bir uygulama. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 36, 173-178.
- Yıldız, G. (2010). *Genel muhasebe*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldız, F. Durak, G. (2011). Üniversitelerde verilen muhasebe eğitiminin Kırklareli yöresinde faaliyet gösteren küçük ve orta büyüklükteki işletmelerin beklentilerini karşılama düzeyinin incelenmesi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 49, 37-47.
- Yılmaz H. ve Sünbül A. M. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Mikro Yayınları.

- Yılmaz, A. (2001). Sınıf içi öğrenci – öğrenci etkileşiminin öğrenme ve sosyal gelişim üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(25), 147-158.
- YÖK, <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/tarihce>.
- Yüksel, Ö. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yüzbaşıoğlu, N. (2010). İşletmelerde stratejik yönetim ve planlama açısından stratejik maliyet yönetimi ve enstrümanları, *Reforma*, 2(46), s. 1-13.



EKLER

Ek 1. Anket Formu

Değerli Katılımcı;

Bu çalışmanın sonuçları Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından yaptırılan **“MUHASEBE DERSLERİNDE KULLANILAN ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ”** konulu yüksek lisans tezinin uygulama bölümünde kullanılacaktır. Katılımınızla vereceğiniz destek; Söz konusu akademik çalışmamıza önemli bir katkı sağlayacaktır. **Bu anket ile toplanan veriler sadece söz konusu bilimsel çalışma için kullanılacak olup, başka bir kişi veya kurum ile paylaşılmayacaktır.** Çalışmamıza vermiş olduğunuz destekten dolayı teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Büşra TOSUNOĞLU

Sultan YILMAZ

Gümüşhane Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Cinsiyetiniz:	Kadın ()	Erkek ()			
Yaşınız:	18-20 ()	21-23 ()	24-26 ()	26'dan fazla	
Bölümünüz:	İşletme ()	İktisat ()	Kamu Yönetimi ()	Uluslararası ilişkiler ()	Diğer ()
Aldığınız Muhasebe dersleri:					

(1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum)

Anlatım Yöntemi	1	Muhasebe dersinde bir konuyu kendim okumaktansa başkası anlatır ya da okursa daha iyi anlarım.	①	②	③	④	⑤
	2	Muhasebe derslerinde yanlışlarımın anlatılarak düzeltilmesini severim.	①	②	③	④	⑤
	3	Görerek daha iyi anladığımdan, muhasebe dersinin şemalarla anlatıldığında anlatılmak istenilenleri daha çabuk kavrarım.	①	②	③	④	⑤
	4	Muhasebe dersinde öğrenme güçlükleri ile karşılaştığımda, yeni örneklerle konunun açıklanmasını isterim.	①	②	③	④	⑤
	5	Muhasebe dersinin hocası bir tiyatrocu gibi davranır, farklı rollere girerse derse ve öğrenmeye ilgim artar.	①	②	③	④	⑤
	6	Muhasebe dersinde ders anlatırken bilgisayardan faydalanılması derse olan ilgimi azaltır.	①	②	③	④	⑤
	7	Muhasebe dersinde tahtanın yanında tepegöz ve slayt göstericisi gibi materyallerden yararlanılması derse ilgimi artırır.	①	②	③	④	⑤
Tartışma Yöntemi	8	Muhasebe dersinde öğrenmek istediğim konuları arkadaşlarımla birlikte tartışarak ve konuşarak öğrenmeyi severim.	①	②	③	④	⑤
	9	Muhasebe dersinde bir konuda düşünerek yeni fikirler üretmem ve bunları rahatlıkla ifade etmem için imkan verilirse konuyu öğrenmem daha kolay olur.	①	②	③	④	⑤
	10	Muhasebe dersinde söylediklerimle ve yaptıklarımın alay edilmesi, derse katılımımı olumsuz etkiler.	①	②	③	④	⑤
	11	Muhasebe dersi içinde konuyla ilgili tartışma ortamının oluşturulması, derse katılım sağlamamda etkili bir yöntem değildir.	①	②	③	④	⑤

	12	Muhasebe dersinin hocası dersi kendi anlatır ancak belli aralıklarda ve tartışmaya uygun konularda sınıfta bir tartışma ortamı oluşturması konuyu pekiştirmeye yardımcı olur	①	②	③	④	⑤
Soru-Cevap Yöntemi	13	Muhasebe dersinde sorularım dikkate alınarak, anlaşılmayan konular tekrar anlatılırsa konuyu daha iyi anlarım.	①	②	③	④	⑤
	14	Muhasebe dersi içerisinde nasıl? niçin? ise ne olacak gibi sorular sormaya teşvik edilmeyi severim.	①	②	③	④	⑤
	15	Muhasebe dersinde beni düşünmeye yönlendirecek biçimde soru sorulmasını severim.	①	②	③	④	⑤
	16	Muhasebe dersinde sorulan soruya cevap veremediğim takdirde; ek (destekleyici ya da ırdeleyici)sorularla cevabı bulmama yardımcı olunmasını severim.	①	②	③	④	⑤
	17	Muhasebe dersinde hem ders hocasına, hem de arkadaşlarımıza ders sırasında soru sorabilmemiz dersi eğlenceli hale getirir.	①	②	③	④	⑤
İşbirlikli Öğrenme Yöntemi	18	Muhasebe dersinde arkadaşlarımızla işbirliği içinde konuyu tüm yönleriyle ele alıp, birlikte öğrenmeyi severim.	①	②	③	④	⑤
	19	Muhasebe dersinde küçük gruplar oluşturularak, analitik/sorgulayıcı düşünce yeteneğine özendirilmeyi severim	①	②	③	④	⑤
	20	Muhasebe dersinde sınıfın küçük gruplara ayrılıp, işlenecek konu verilerek, konuyla ilgili grup üyeleriyle araştırma yapmamız istenmesi yöntemini severim.	①	②	③	④	⑤
	21	Muhasebe dersinde gruplara ayrılarak işbirlikli çalışma yapmamız başarıyı artırır.	①	②	③	④	⑤
	22	Muhasebe dersinde, arkadaşlarımızla dersle ilgili işbirliği yapmamıza ve yardımlaşmamıza izin verildiğinde ders eğlenceli hale gelir.	①	②	③	④	⑤
Araştırma Yöntemi	23	Muhasebe dersinde konulara ilişkin bağımsız düşünmemiz ve bireysel olarak konuyla ilgili araştırıp bulgular elde etmemiz istenir.	①	②	③	④	⑤
	24	Muhasebe dersinde iyi bir ödevlendirme, bir sonraki derslere katılımımı olumlu yönde etkiler.	①	②	③	④	⑤
	25	Muhasebe dersinde işlenecek konu öncesinde verilip araştırma yapmamız istenirse daha etkili olur.	①	②	③	④	⑤
	26	Muhasebe dersinde araştırma yapmaya yönlendirici ve bilgisayar, kütüphane kullanımına teşvik edici çalışmaları severim.	①	②	③	④	⑤
Örnek Olay Yöntemi	27	Muhasebe dersinde bazı konularda sınıfa alanında uzman (muhasebeci, mali müşavir vb.) getirilerek merak ettiklerimi sormayı ve o konuda bilgi almayı severim.	①	②	③	④	⑤
	28	Muhasebe dersinde konu anlatımında güncel olaylarla ilişki kurulması derse ilgimi artırır.	①	②	③	④	⑤
	29	Muhasebe dersinde gerçek hayatta karşılaşılan problemin sınıf ortamına getirilip, çözmeye çalışmayı severim	①	②	③	④	⑤
	30	Muhasebe dersinin hocası konularla ilgili bir örnek işletme olayı verirse konuyu daha iyi kavrarım.	①	②	③	④	⑤
	31	Muhasebe dersi uygulamalarını önce dersin hocasının gösterip sonra kendim yapmayı severim.	①	②	③	④	⑤
	32	Muhasebe dersinin günlük hayattan örneklerle ilginç ve eğlenceli hale getirilmesi anlamamı kolaylaştırır.	①	②	③	④	⑤

ETİK KURUL KARARI

Araştırmanın Amacı:	Araştırma ile Yükseköğretimde Muhasebe eğitiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sorusunda öğrencilerin verdiği cevaplara göre, öğretim elemanının dersi anlatırken kullandığı yöntemlerden öğrencilerin memnuniyet düzeyi ve kanaatleri ile birlikte, öğretim yöntemlerinin hangisinin öğrenimde daha etkili olduğunun değerlendirilmesi amaçlanmıştır.
Araştırmanın Gerektirdiği:	Muhasebe derslerinde, öğretim etkinliklerinin öğrencide öğrenmeyi kolay bir şekilde sağlayabilmesi ve kalıcı olması açısından öğretim elemanının değişik yöntem ve teknikleri kullanması gerektiği görülmektedir. Öğretim elemanının kullandığı bu yöntemlerin öğrenci üzerinde hangisi veya hangilerinin daha etkili olduğu ve öğrencileri öğrenme üzerinde motive etmek, onlara muhasebe dersini sevdirmek açısından önem arz etmektedir. Bu gereğe ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde Muhasebe dersi alan lisans öğrencileri üzerinde öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi:	Araştırmada yöntem olarak nicel araştırma yöntemi kullanılmaktadır. Muhasebe eğitiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İşletme bölümü okuyan lisans öğrencileri örneklemi alınmaktadır. Araştırmada veri toplama tekniği olarak anket yöntemi kullanılmaktadır. Ankete yer alan soruların cevablandırılmasında demografik özelliklerle ilgili soruların yanında, Öğretim yöntemleriyle ilgili soruların cevaplanmasında boşlukları değerlendirilmiştir. Ankete toplam 500 öğrencinin katılımı planlanmaktadır. Ankete katılım tamamen gönüllü olup; Ankete katılanların isimleri öğrenilmek ve bir kiste katılanların bilgilerini gizli tutulup asla paylaşılmayacağı kendilerine söylenmektedir.
Kullanılacak biyolojik, psikolojik ve teknik vb. tüm yöntemleri açıklayan etik ile ilgili izet:	Anket tamamen gönüllülük esasına dayalı gerçekleştirilecektir. Ankete katılan katılımcıların isimleri talep edilmeyecektir. Anket soruları tamamen açık ve anlaşılır bir dille sorulacak olup dışı zorunlu herhangi bir şekilde kullanılmayacaktır.

Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat ve İktisadi Bilimler Fakültesi öğretim üyelerinden Sayın Doç.Dr.Büşra TOSUNOĞLU'nun "Muhasebe Teorilerinde Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Değerlendirilmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği" adlı projesi değerlendirilmiştir.

Proje evrak aşamada uygun bulunmuştur ✓

Projenin çok aşamalı geliştirilmesi gerekmektedir.

Proje evrak aşamada uygun bulunmamıştır.

ÖZGEÇMİŞ

İlk ve ortaöğretimi aynı ilçede tamamladıktan sonra üniversite eğitimini Ondokuz Mayıs Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümünde tamamladı. Ardından Gümüşhane Üniversitesi İşletme bölümünde yüksek lisans eğitimine başladı.

