

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
MUHASEBE VE FİNANSMAN BİLİM DALI

NURTEN GÜLER

**MUHASEBE EĞİTİMİNİN SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİSİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: MUHASEBE ÖĞRENCİLERİ
ÜZERİNDE KARŞILAŞTIRMALI BİR UYGULAMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Dr. Öğr. Üyesi Utku ŞENDURUR

AĞRI-2022

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUHASEBE EĞİTİMİNİN SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: MUHASEBE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDE KARŞILAŞTIRMALI BİR UYGULAMA

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Utku ŞENDURUR

2022, 283 Sayfa+ XV

Jüri: Doç. Dr. Ahmet Fethi DURMUŞ

Doç. Dr. Feyyaz Cengiz DİKMEN

Küreselleşmenin etkisiyle işletmeler açısından ülke sınırları önemini yitirmiş, bu durum işletmelerin yapısında radikal değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Bu gelişme ve değişimler tabi ki muhasebe bilimini, muhasebe mesleğini ve dolayısıyla muhasebe eğitimini de etkilemiştir. Bilgi çağı olarak adlandırılan bu süreçte bilgi, en önemli güç kaynağı haline gelmiştir. Muhasebe faaliyetlerini icra eden, işletme yönetimleri açısından kilit noktada olup sistemin en önemli unsurunu oluşturan muhasebe meslek mensuplarının kaliteli ve donanımlı bir şekilde yetiştirilmesi, mesleğin beklentilerini karşılayabilmesi, sözlü, yazılı ve kişilerarası beceriler gibi yetkinlikleri kazanabilmesi ancak muhasebe eğitimiyle mümkündür. Bireylerin sözlü iletişim becerilerinin yüksek olması ise genetik ve çevre olmak üzere iki faktörün etkisi altındadır. Muhasebe meslek mensupları ve meslek adaylarında aranan sözlü iletişim yeteneğini şekillendiren çevre faktörüyle anlatılmak istenen ise eğitim kurumlarında verilen muhasebe eğitimidir.

Bu çalışma, muhasebe eğitiminin öğrencilerin sözlü iletişim becerisi üzerindeki etkisini araştırmaya yöneliktir. Bu çalışmanın örneklemini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında TRA2 Ağrı Alt Bölgesi'nde muhasebe eğitimi programına giriş aşamasında olan ve programdan mezun olmak üzere olan öğrenciler ile muhasebe eğitiminin daha yoğun verildiği işletme bölümünde ve muhasebe eğitiminin nispeten daha az verildiği diğer bölümlerde eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Toplam 206 öğrenciye, McCroskey'nin iletişim kaygısını ölçmek

üzere hazırladığı “Sözlü İletişim Kaygısı” anketi uygulanmış ve elde edilen veriler bir istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ölçmek için uygulanan parametrik hipotez testleri (Independent-Samples T Test ve ANOVA) sonuçlarına göre, gruplar arasında önemli ve anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, muhasebe eğitiminin öğrencilerin sözlü iletişim kaygısını azaltıp, iletişim becerilerini geliştirdiği yönünde herhangi bir katkısının olmadığı tespit edilmiş ve çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Muhasebe Eğitimi, Muhasebe Mesleği, İletişim, Sözlü İletişim Becerisi, İletişim Kaygısı.



ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE EFFECT OF ACCOUNTING TRAINING ON ORAL COMMUNICATION SKILLS: A COMPARATIVE APPLICATION ON ACCOUNTING STUDENTS

Advisor: Doctor Academic Member Utku ŞENDURUR

2022, 283 Pages+ XV

Jury: Assoc. Prof. Dr. Ahmet Fethi DURMUŞ

Assoc. Prof. Dr. Feyyaz Cengiz DİKMEN

With the effect of globalization, country borders have lost their importance in terms of businesses, and this has brought radical changes in the structure of businesses. Of course, these developments and changes have affected the science of accounting, the accounting profession, and therefore accounting education. In this process, which is called the information age, information has become the most important source of power. It is only possible with accounting education that professional accountants who perform accounting activities, are at a key point in terms of business administrations and constitute the most important element of the system, to be trained in a qualified and equipped way, to meet the expectations of the profession, to gain competencies such as verbal, written and interpersonal skills. The high verbal communication skills of individuals are under the influence of two factors: genetics and environment. What is meant to be explained with the environmental factor that shapes the verbal communication skills sought in accountants and professional candidates is the accounting education given in educational institutions.

This study aims to investigate the effect of accounting education on students' verbal communication skills. The sample of this study is the students who are at the entry stage to the accounting education program in TRA2 Ağrı Sub-Region in the 2020-2021 academic year and who are about to graduate from the program, and students who study in the department of business administration where accounting education is given more intensively and in other departments where accounting education is relatively less. forms. The "Verbal Communication Anxiety" questionnaire prepared by McCroskey to measure communication anxiety was applied to a total of 206 students and the obtained data were analyzed using a statistical package program. According to the results of the parametric hypothesis tests (Independent-Samples T Test and ANOVA) applied to measure whether there is a significant

difference between the groups in the study, it was seen that there was no significant and significant difference between the groups. According to the results obtained from the study, it was determined that accounting education did not have any contribution to reduce the verbal communication anxiety of the students and improve their communication skills, and solutions were tried to be developed.

Keywords: Accounting Education, Accounting Profession, Communication, Verbal Communication Skill, Communication Anxiety.



ÖN SÖZ

Tez konusunun belirlenmesinden tamamlanmasına kadar olan tüm tez sürecinde değerli zamanlarını ayırarak beni yönlendiren, görüş ve önerileriyle katkıda bulunan, akademik bilgi ve tecrübesiyle bana yardımcı olan çok değerli danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Utku ŞENDURUR' a verdiği destek ve rehberlik için sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Bu çalışmayı yaparken ülke olarak zor günler geçirdiğimiz pandemi sürecinde, çalışmada kullandığım verilerin toplanmasında yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen hocalarım, Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğretim üyelerinden Sayın Prof. Dr. Ramazan YANIK'a ve Sivas Cumhuriyet Üniversitesi öğretim elemanlarından Sayın Öğr. Gör. Kürşat ÖZKAYNAR' a candan teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Çalışmam esnasında, anketin elektronik ortama aktarılması ve yabancı kaynakların çevirisi noktasında yardımlarını ve kıymetli zamanını esirgemeyen arkadaşım Mali Hizmetler Uzmanı Rahim YAKINCI' ya, çalışmamın her aşamasında olumlu düşünceleriyle beni destekleyen, sabırlarını ve desteklerini esirgemeyen, iyi-kötü her günümde yanımda olan, hayatımı güzelleştiren değerli dostlarım Hilal, Selma, Sara ve Ceylan'a teşekkürü bir borç bilirim.

Bu günlere ulaşmamda emekleri olan, başarılarıma benden daha çok sevinen, dualarını hep yanımda hissettiğim anne-babama, sevgi ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen kardeşlerime, eğitim hayatımda emeği geçen bütün öğretmenlerime canı gönülden teşekkür ederim.

Her zaman başaracağıma inanıp sabırla arkamda duran, manevi desteğiyle yanımda olan hayat ışıgım sevgili eşim Erkan GÜLER'e ve çalışmam boyunca varlığından feyz aldığım, varlığıyla yaşamımıza anlam ve değer katan biricik oğlum Enes Miraç GÜLER'e teşekkür eder, sonsuz sevgilerimi sunarım. Çalışmamın bu alanda yapılacak diğer çalışmalara katkıda bulunmasını temenni ederim.

Ağrı-2022

Nurten GÜLER

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	vi
KISALTMALAR DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	4
MUHASEBE, MUHASEBE MESLEĞİ, MESLEKİ EĞİTİM VE MUHASEBE EĞİTİMİ İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE	4
1.1. MUHASEBE KAVRAMI	4
1.1.1. Muhasebenin Önemi, Kapsamı Ve Amaçları	5
1.1.2. Muhasebenin Fonksiyonları.....	7
1.1.3. Muhasebenin Temel Kavramları	9
1.1.4. Muhasebe Türleri.....	11
1.1.4.1. Genel Muhasebe (Finansal Muhasebe):.....	12
1.1.4.3. Yönetim Muhasebesi (Analitik Muhasebe):	13
1.1.5. Muhasebenin Tarihsel Gelişimi	14
1.2. MUHASEBE MESLEĞİ VE MESLEK MENSUPLARI HAKKINDA GENEL BİLGİLER.....	18
1.2.1. Muhasebe Mesleğinin Önemi	22
1.2.2. Meslek Mensuplarının Etiksel Özellikleri	25
1.2.3. Muhasebe Mesleğinin Özellikleri.....	25
1.3. MESLEKİ EĞİTİM KAVRAMI	27
1.3.1. Mesleki Eğitimin Önemi.....	28
1.3.2. Mesleki Eğitimin Amacı	29
1.3.3. Mesleki Eğitimin Nitelikleri	29
1.4. MUHASEBE EĞİTİMİ	30
1.4.1. Muhasebe Eğitiminin Amacı Ve Önemi.....	31
1.4.2. Muhasebe Eğitiminin Gerekliliği.....	37
1.4.3. Muhasebe Eğitiminden Beklentiler	38
1.4.4. Dünya’da Muhasebe Eğitiminin Yapısı.....	41
1.4.4.1. Amerika Birleşik Devletleri’nde Muhasebe Eğitimi.....	41
1.4.4.2. Avrupa’da Muhasebe Eğitimi	43
1.4.4.2.1. İngiltere’de Muhasebe Eğitimi	43
1.4.4.2.2. Almanya’ da Muhasebe Eğitimi.....	44
1.4.4.2.3. Fransa’da Muhasebe Eğitimi	45
1.4.4.2.4. Japonya’da Muhasebe Eğitimi	46
1.4.4.2.5. Avustralya’da Muhasebe Eğitimi	46
1.4.4.2.6. Kanada’da Muhasebe Eğitimi	47
1.4.4.2.7. Yeni Zelanda’da Muhasebe Eğitimi.....	47
1.4.5. Türkiye’deki Muhasebe Eğitiminin Yapısı.....	47
1.4.5.1. Örgün Eğitim Kurumları	48

1.4.5.1.1. Ortaöğretim Düzeyinde Muhasebe Eğitimi.....	49
1.4.5.1.2. Ön Lisans Düzeyinde Muhasebe Eğitimi.....	52
1.4.5.1.3. Lisans Düzeyinde Muhasebe Eğitimi.....	54
1.4.5.1.4. Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda Muhasebe Eğitimi	55
1.4.5.1.5. Lisansüstü Düzeyinde Muhasebe Eğitimi	56
1.4.5.2. Yaygın Eğitim Kurumları	58
1.4.5.3. Uzaktan Eğitim.....	61
1.4.6. Muhasebe Eğitiminin Unsurları.....	61
1.4.6.1. Öğrenci.....	61
1.4.6.2. Öğretmen.....	62
1.4.6.3. Ders Verme Ortamı ve Araç Gereçleri.....	62
1.4.7. Muhasebe Eğitiminin Kalitesini Etkileyen Faktörler	64
1.4.7.1. Ekonomik Gelişmeler	64
1.4.7.2. Teknolojik Gelişmeler.....	65
1.4.7.3. Yönetim Faktörü	66
1.4.7.4. Öğretim Elemanı (Öğretici) Faktörü	68
1.4.7.5. Öğrenci Faktörü	68
1.4.7.6. Küreselleşme	69
1.4.7.7. Kültürel Çevre.....	70
1.4.7.8. Uluslararası Standartlar Ve Yasal Değişiklikler	70
1.4.7.9. Devlet Yapısı Ve Yasal Düzenlemeler.....	72
1.4.8. Muhasebe Eğitiminde Kullanılabilecek Öğretim Yöntemleri	73
1.4.8.1. Geleneksel Öğretim Yöntemleri	74
1.4.8.1.1. Anlatım (Takrir) Yolu İle Öğretim Yöntemi.....	74
1.4.8.1.2. Soru- Cevap Yolu İle Öğretim Yöntemi	75
1.4.8.1.3. Tartışma Yoluyla Öğretim Yöntemi.....	76
1.4.8.1.4. Problem (Sorun Çözme) Yöntemi	77
1.4.8.1.5. İşbirlikli/İşbirlikçi Öğretim Yöntemi	77
1.4.8.1.6. Vaka/Örnek Olay Yoluyla Öğretim Yöntemi	80
1.4.8.1.7. Araştırma Yoluyla Öğretim Yöntemi.....	81
1.4.8.2. Modern Öğretim Yöntemleri.....	82
1.4.8.2.1. Uzaktan Eğitim Yöntemi.....	82
1.4.8.2.2. Harmanlanmış Öğretim Yöntemi	84
1.4.8.2.3. TYS Modeli Öğretim Yöntemi.....	84
1.4.9. Muhasebe Eğitimi Almış Muhasebe Elemanında Bulunması Gereken Nitelikler	85
1.4.9.1. İletişim Becerileri.....	86
1.4.9.2. Entelektüel Beceriler.....	86
1.4.9.3. Kişilerarası Beceriler.....	87
1.4.9.4. Genel Bilgi	87
1.4.9.5. Örgüt ve İşletme Bilgisi	87
1.4.9.6. Muhasebe Bilgisi.....	88
1.4.9.7. Bilgi Teknolojisi Bilgisi.....	88
1.4.9.8. Meslek Bilinci ve Mesleki Değerler	89
1.4.10. Muhasebe Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar	89
1.4.10.1. Rehberlik Hizmetlerinin Yetersizliği	90
1.4.10.2. Eğitim Ortamlarının Yetersizliği.....	91
1.4.10.3. Beceri Eğitimine İlişkin Sorunlar.....	91

1.4.10.4. Uygulama ve Mevzuat Değişikliklerinin Takip Edilememesi	92
1.4.10.5. Mesleki Eğitim Maliyetlerinin Yüksekliği.....	93
1.4.10.6. Mesleki ve Teknik Eğitime Karşı Toplumun Bakış Açısı	94
1.4.10.7. Kalabalık Sınıflar	94
1.4.10.8. Müfredat Programlarının Uygulanabilirliği	95
1.4.10.9. Muhasebe Öğretim Teknikleri	96
1.4.10.10. Çok Programlı Liselerdeki Sorunlar	97
1.4.11. Muhasebe Eğitimini Etkileyen/Yönlendiren Uluslararası Kuruluşlar	98
1.4.11.1. Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu (IFAC).....	98
1.4.11.2. Muhasebe Eğitimi Değişim Komisyonu	99
1.4.11.3. Uluslararası Muhasebe Eğitimi ve Araştırma Derneği	99
1.4.11.4. Amerikan Yeminli Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler Enstitüsü	100
1.4.11.5. Avrupa Muhasebeciler Federasyonu (FEE).....	100
1.4.11.6. Uluslararası Muhasebe Standartları Komitesi.....	101
1.4.11.7. Uluslararası Muhasebe Standartları Kurulu	101
1.4.11.8. Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartları Kurulu	102
1.4.11.9. Birleşmiş Milletler Ticaret ve Kalkınma Konferansı (UNCTAD)	104
1.4.11.10. Amerikan Muhasebe Birliği	105
1.4.11.11. İşletme Fakültelerini Geliştirme Birliği (AACSB)	106
İKİNCİ BÖLÜM	107
İLETİŞİM, SÖZLÜ İLETİŞİM VE İLETİŞİM KAYGISINA İLİŞKİN KAVRAMSAL ÇERÇEVE	107
2.1. İLETİŞİM KAVRAMI	107
2.1.1. İletişimin Amacı ve Önemi.....	108
2.1.2. İletişim Süreci ve Unsurları	110
2.1.2.1. Kaynak (Gönderici).....	110
2.1.2.2. Kodlama ve Kod Açma	111
2.1.2.3. Mesaj (İleti)	112
2.1.2.4. Kanal	112
2.1.2.5. Alıcı (Hedef)	112
2.1.2.6. Geri Bildirim (Dönüt)	113
2.1.2.7. Gürültü	113
2.1.3. İletişim Türleri	113
2.1.3.1. İletişimin Yapı Bakımından Türleri	113
2.1.3.1.1. Yazılı İletişim	114
2.1.3.1.2. Sözsüz İletişim	114
2.1.3.1.3. Sözlü İletişim.....	115
2.1.3.2. İletişimin Amaç Bakımından Türleri	115
2.1.3.2.1. Kişinin Kendisi ile İletişimi	115
2.1.3.2.2. Kişilerarası İletişim	116
2.1.3.2.3. Grup İletişimi	116
2.1.3.2.4. Kitle İletişimi.....	117
2.1.3.2.5. Örgütsel İletişim	117
2.2. SÖZLÜ İLETİŞİM VE SÖZLÜ İLETİŞİMDE KONUŞMA	117
2.2.1. Konuşmanın Unsurları	118
2.2.2. Konuşma Teknikleri	119

2.2.2.1. Hazırlıksız Konuşmalar.....	119
2.2.2.1.1. Söyleşi	119
2.2.2.1.2. Tanışma-Tanıştırma.....	120
2.2.2.1.3. Telefonla Konuşma	120
2.2.2.1.4. Görüşme	120
2.2.2.2. Hazırlıklı Konuşmalar.....	120
2.2.2.2.1. Konferans	121
2.2.2.2.2. Söylev (Nutuk)	121
2.2.2.2.3. Demeç.....	121
2.2.2.2.4. Açılış Konuşmaları.....	121
2.2.2.2.5. Açık Oturum (Panel)	121
2.2.2.2.6. Forum	122
2.2.2.2.7. Münazara	122
2.2.2.2.8. Sempozyum	122
2.3. İLETİŞİM ENGELLERİ	122
2.4. ETKİLİ İLETİŞİM BECERİLERİ.....	124
2.4.1. Kendini Tanıma Becerisi	127
2.4.2. Etkin Dinleme Becerisi	127
2.4.3. İkna Etme ve Etkileme Becerisi.....	127
2.4.4. Empati Kurma ve Anlama Becerisi	128
2.4.5. Beden Dilini Kullanma Becerisi	129
2.4.6. Etkin Konuşma Becerisi	129
2.4.7. Geri Bildirimde Bulunma Becerisi	130
2.5. KAYGI KAVRAMI	130
2.5.1. Kaygının Nedenleri.....	131
2.5.2. Kaygının Belirtileri ve Klinik Semptomları	132
2.5.3. Kaygının İlişkili Olduğu Kavramlar	133
2.5.3.1. Korku	134
2.5.3.2. Sosyal Fobi.....	136
2.5.3.3. Kekemelik	136
2.5.3.4. Çekingenlik	137
2.5.3.5. Utangaçlık	137
2.5.4. Kaygıya Karşı Başarılı Savunma Düzenleri	139
2.6. İLETİŞİM KAYGISI.....	140
2.6.1. İletişim Becerilerini Geliştirmeye ve İletişim Kaygısını Azaltmaya Yönelik Yaklaşımlar	148
2.6.2. İletişim Kaygısının Sınıflandırılması.....	155
2.6.2.1. Sözlü İletişim Kaygısı	156
2.6.2.2. Yazılı İletişim Kaygısı	160
2.6.2.3. Alıcı İletişim Kaygısı	161
2.6.2.4. “Traitlike” İletişim Kaygısı (Karakter Özelliği)	163
2.6.2.5. Genelleştirilmiş İçerikli İletişim Kaygısı	164
2.6.2.6. Kişi-Grup İletişim Kaygısı.....	165
2.6.2.7. Durumsal İletişim Kaygısı	166
2.6.2.8. Patolojik İletişim Kaygısı.....	167
2.6.2.9. Bilişsel Kaygı	168
2.6.2.10. Psiko-Somatik Kaygı	168
2.6.2.11. Sosyal Kaygı	169

2.7. İLETİŞİM KAYGISININ NEDENLERİ.....	175
2.7.1. Çocukluk Döneminde İletişim Kaygısı.....	175
2.7.2. Aileden Kaynaklanan Nedenler	177
2.7.3. Okuldan Kaynaklanan Nedenler	179
2.7.4. Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	180
2.8. İLETİŞİM KAYGISININ ETKİLERİ (SONUÇLARI).....	181
2.9. MUHASEBE EĞİTİMİNDE İLETİŞİM NEDEN ÖNEMLİ	185
2.10. İLETİŞİM MUHASEBE MESLEĞİNDE NEDEN ÖNEMLİ	193
2.11. KURAMSAL TEMELLER	199
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	208
MUHASEBE EĞİTİMİNİN SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: MUHASEBE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDE KARŞILAŞTIRMALI BİR UYGULAMA.....	208
3.1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	208
3.2. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	209
3.3. MATERYAL VE YÖNTEM	210
3.3.1. Araştırmanın Modeli.....	210
3.3.2. Evren ve Örneklem	210
3.3.3. Veri Toplama Araçları	211
3.3.4. Araştırmanın Hipotezleri	212
3.3.5. Verilerin Analizinde Kullanılan Testler	213
3.4. ARAŞTIRMA BULGULARI.....	213
3.4.1. Güvenirlilik Analizleri	213
3.4.2. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	214
3.4.3. Araştırmada Kullanılan Ölçek Maddelerinin Frekans Analizi ve Yorumları	218
3.4.4. Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	223
3.4.5. Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları	228
3.4.6. Hipotez Testleri.....	242
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	246
KAYNAKLAR	259
EKLER.....	281
ÖZGEÇMİŞ.....	HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.

KISALTMALAR DİZİNİ

AAA	: Amerikan Muhasebe Derneği
AACSB	: İşletme Fakültelerini Geliştirme Birliği
AECC	: Muhasebe Eğitimi Değişim Komisyonu
AICPA	: Amerikan Kamu Muhasebeciler Birliği
ÇPAL	: Çok Programlı Anadolu Liseleri
EAA	: Avrupa Muhasebeciler Federasyonu
FEE	: Avrupa Muhasebeciler Federasyonu
HBÖGM	: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
IAAER	: Uluslararası Muhasebe Eğitimi ve Araştırma Derneği
IAESB	: Uluslararası Muhasebe Eğitim Standartları Kurulu
IASB	: Uluslararası Muhasebe Standartları Kurulu
IASC	: Uluslararası Muhasebe Standartları Komitesi
IES	: Uluslararası Eğitim Standartları
IFAC	: Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu
İBBS	: İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırılması
İİBF	: İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri
KGK	: Kamu Gözetimi, Muhasebe ve Denetim Standartları Kurumu
MAÖL	: Mesleki Açık Öğretim Liseleri
MEGEP	: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
METEM	: Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezleri
MLMM	: Meslek Lisesi Memleket Meselesi
MTAL	: Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri
MTEGM	: Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü

MYK	: Meslekî Yeterlilik Kurumu Kanunu
MYO	: Meslek Yüksekokulu
PRCA	: Kişisel İletişim Kaygısı Raporu
SD	: Sistematik Duyarsızlaştırma
SM	: Serbest Muhasebeci
SMMM	: Serbest Muhasebeci Mali Müşavir
SPK	: Sermaye Piyasası Kurulu
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDMS	: Tek Düzen Muhasebe Sistemi
TESMER	: Temel Eğitim ve Staj Merkezi
TFRS	: Türkiye Muhasebe Finansal Raporlama Standartları
TML	: Ticaret Meslek lisesi
TMS	: Türkiye Muhasebe Standartları
TMSK	: Türkiye Muhasebe Standartları Kurulu
TMUDESK	: Türkiye Muhasebe ve Denetim Standartları Kurulu
TTK	: Türk Ticaret Kanunu
TÜRMÖB	: Türkiye Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler ve Yeminli Mali Müşavirler Odaları Birliği
UFRS	: Uluslararası Finansal Raporlama Standartları
UMS	: Uluslararası Muhasebe Standartları
UNCTAD	: Birleşmiş Milletler Ticaret ve Kalkınma Konferansı
YMM	: Yeminli Mali Müşavir

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. 1: Muhasebenin Fonksiyonları ve Araçları.....	7
Tablo 3. 1: İletişim Kaygısı Ölçeğinin Tümü ve Alt Ölçekleri İçin Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	214
Tablo 3. 2: Muhasebe Eğitimi Almaya Yeni Başlamış Öğrencilere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	215
Tablo 3. 3: Yoğun Muhasebe Eğitimi Almış Öğrencilere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	215
Tablo 3. 4: Araştırmaya Katılan Toplam Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	216
Tablo 3. 5: Yüzde Analizi ve Ortalama Puanlar	218
Tablo 3. 6: Alt Ölçekler Bazında Yüzde Analizi ve Ortalama Puanlar	221
Tablo 3. 7: Muhasebe Eğitimi Programına Giriş Ve Çıkış Aşamasındaki Öğrencilerin Farklılık Testi Sonuçları	224
Tablo 3. 8: Muhasebe Eğitimi Alan Erkek Ve Kadın Öğrencilerin Farklılık Testi Sonuçları	225
Tablo 3. 9: İşletme Ve Diğer Bölümler Arasındaki Farklılık Testi Sonuçları	226
Tablo 3. 10: Staj Yapan Ve Staj Yapmayan Öğrenciler Arasındaki Farklılık Testi Sonuçları	227
Tablo 3. 11: Öğrencilerin Çalışma Durumu Açısından Farklılık Testi Sonuçları ..	228
Tablo 3. 12: Öğrencilerin Topluluk Kategorisine Göre Çalışma Durumu Açısından Post Hoc Testi Sonuçları.....	230
Tablo 3. 13: Öğrencilerin Toplantı Kategorisine Göre Çalışma Durumu Açısından Post Hoc Testi Sonuçları.....	230
Tablo 3. 14: Öğrencilerin Grup Kategorisine Göre Çalışma Durumu Açısından Post Hoc Testi Sonuçları.....	231
Tablo 3. 15: Öğrencilerin Tüm Kategorilerin Toplamına Göre Çalışma Durumu Açısından Post Hoc Testi Sonuçları.....	232
Tablo 3. 16: Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Üniversiteler Açısından Farklılık Testi Sonuçları	233
Tablo 3. 17: Öğrencilerin İş Deneyimi Açısından Farklılık Testi Sonuçları	234
Tablo 3. 18: Öğrencilerin Topluluk Önünde Konuşma Kategorisine Göre İş Deneyimi Açısından Post Hoc Testi Sonuçları.....	235
Tablo 3. 19: Öğrencilerin Tüm Kategorilerin Toplamına Göre İş Deneyimi Açısından Post Hoc Testi Sonuçları.....	236
Tablo 3. 20: Öğrencilerin Not Ortalaması Açısından Farklılık Testi Sonuçları	237
Tablo 3. 21: Öğrencilerin Grup Kategorisine Göre Not Ortalaması Açısından Post Hoc Testi Sonuçları.....	239
Tablo 3. 22: Öğrencilerin İkili Sorular Kategorisine Göre Not Ortalaması Açısından Post Hoc Testi Sonuçları.....	240
Tablo 3. 23: Öğrencilerin Tüm Kategorilerin Toplamına Göre Not Ortalaması Açısından Post Hoc Testi Sonuçları.....	241
Tablo 3. 24: Hipotez Testleri.....	243
Tablo 3. 25: Hipotez Testleri.....	243

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. 1: Finansal Bilgi Kullanıcıları	8
Şekil 1. 2: Muhasebe Türleri Nelerdir?	12
Şekil 2. 1: İletişim Süreci Şeması (MEGEP, 2015).....	110
Şekil 2. 2: Aşamalı Empati Sınıflaması, Kaynak: (Dökmen, 2018: 174).....	129
Şekil 3. 1: Araştırmanın Modeli	210



GİRİŞ

Muhasebe, tüm kuruluşların mali nitelikteki işlemlerini ve olaylarını, kaynaklarının oluşumunu ve kullanılma biçimini, bu kaynaklarda meydana gelen değişimleri para ile ifade edilmiş şekilde kaydeden, kategorize eden, özetleyen, analiz eden, raporlayan ve sonuçları yorumlayarak ilgili kişi ve kuruluşlara dağıtan bir bilim dalıdır (Sevilengül, 2016: 3). Muhasebe, işletmelerin kıt kaynaklarının optimum şekilde dağılması, işletmenin amaçlarına ulaşabilmesi, bilgiyi kullanacak olan kişi ve kuruluşların doğru yargılarda bulunması ve yerinde kararlar alabilmesi için işletmelerin faaliyetleri sonucunda niceliksel veriler üreten ve bu ekonomik ve finansal verileri ihtiyaç duyanlara ileterek işletme faaliyetlerinin planlanmasını, yürütülmesini ve kontrolünü sağlayan işletmenin temel taşıdır (Akdoğan ve Aydın, 1987: 221).

Muhasebeci, mesleğinin gerektirdiği iş ve işlemleri yaparken sürekli bilgi toplamak durumundadır. İletişim becerisi bu noktada devreye girerek, muhasebecinin yeterli veriye ulaşabilmesi için sözlü iletişim becerisinin iyi olması gerekmektedir. İletişim becerisi yüksek olan, kişilerle sözlü iletişim kurmaktan kaçınmayan muhasebeci veri elde etmede bir adım önde olabilir. Yapılan araştırmalara göre de, veri elde etmede en önemli faktörün muhasebecilerin iletişim yeteneği olduğu tespit edilerek, muhasebede başarıya ulaşmanın yolunun sözlü iletişim becerisinin iyi olmasından geçtiği anlaşılmıştır. Muhasebecilerin iletişim yetenekleri, bilgiyi ilgili kitlelere ulaştırmada aracı bir kanal niteliğindedir. Muhasebecilerin mesleklerini iyi icra edebilmeleri için de sözlü iletişimlerinin, muhasebenin tanımı içerisinde yer alan analiz ve yorumlama kabiliyetlerinin güçlü olması gerekir. Bu perspektiften bakıldığında, iletişim becerilerinin kuvvetli olması genetik olarak karaktere bağlı bir özellik olduğu gibi çevrenin etkisiyle de şekillenebilir. Bunun da büyük bölümü çevre bağlamında okullarda verilen eğitimle sağlanır. Muhasebe eğitimi verilirken sözlü iletişimde geliştirilmesi amaçlanmalıdır. Verilen muhasebe eğitimiyle öğrencilerin, sadece mesleki teorik bilgiyle değil, sahada aktif olarak başvuracakları beceri eğitimiyle; sözlü, yazılı ve entelektüel becerilerle de donatılması amaçlanmalıdır (Aly ve Islam, 2003). Teori ve beceri eğitimi bir arada kazandıran iyi bir muhasebe eğitimi, mali verileri doğru bir şekilde tahlil ederek ilgililere

anlaşılır ve güvenilir raporlar sunabilmek için her geçen gün daha da önem kazanmaktadır (Zaif ve Ayanoglu, 2007:117). Muhasebe meslek mensubu, kaliteli bir iletişim becerisine sahip değilse yada iletişim becerisini optimum bir şekilde kullanamıyorsa ürettiği bilgilerin, bilgi kullanıcıları açısından pek bir hükmü kalmayacaktır. Çünkü ürettiği bilgileri aktarırken bilgi kullanıcılarını yanlış yönlendirebilir, yanlış kararların alınmasına sebebiyet verebilir. Bu ve benzeri sebeplerden ötürü, iyi bir muhasebeci yetiştirebilmenin yolu, üniversite eğitimi ile öğrencilere mesleki ve teknik bilgiler yanında sözlü ve yazılı iletişim becerisi de kazandırabilmekten geçmektedir. Çünkü üniversitelerde verilen muhasebe eğitiminin kalitesi ile muhasebe mesleğinin kalitesi birbirleri ile doğru orantılıdır (Demir, 2005: 118). İletişim becerisinin gelişmesini olumsuz yönde etkileyen en önemli faktörlerden biri ise iletişim kaygısıdır. İletişim kaygısı, beklenen veya yapılan bir iletişimdeki korku düzeyidir (Daly ve McCroskey,1974).

Bu konu ile ilgili literatürde birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Literatür tarandığında, meslek mensuplarının iletişim yeteneklerinin mesleki başarıyı pozitif yönde etkilediği fark edilmiştir (Andrews ve Sigband, 1984; Hirsch ve Collins, 1988; Shelby, 1993; Winiecki ve Ayres, 1999; Roach, 1999; Burk, 2001; Aly ve Islam, 2003). Bu nedenle muhasebe eğitiminden öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. Literatür incelendiğinde, muhasebe eğitimi ve iletişim kaygısı konularının her bir üzerine ayrı ayrı çalışmaların yapıldığı, ancak iki konuyu birlikte ele alan ve muhasebe eğitiminin sözlü iletişim becerisi/kaygısı üzerindeki etkisine yönelik çok az çalışmalar olduğu görülmüştür. Ülkemizde ise iletişim ve muhasebe arasındaki ilişkiyi inceleyen çok az çalışma olduğu görülmüş; iletişim kaygısı ve muhasebe eğitimi inceleyen Şendurur ve Karacaer (2013)'in çalışması dışında herhangi bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Çalışmanın literatürdeki bu boşluğu doldurması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı; muhasebe eğitiminin sözlü iletişim becerisi üzerindeki etkisini araştırmak, yine muhasebe eğitiminin iletişim kaygı düzeyini etkileyip etkilemediğini, etkilediği takdirde ise ne yönde etkilediğini tespit etmektir. Bunun için, TRA2 Ağrı Alt Bölgesi (Ağrı, Kars, Iğdır, Ardahan)'ndeki il merkezlerinde bulunan İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinin muhasebe programına giriş ve çıkış aşamasında olan öğrencileri ile muhasebe eğitiminin yoğun olduğu işletme

bölümlerinde eğitim gören ve muhasebe eğitiminin nispeten daha az olduğu diğer bölümlerinde eğitim gören öğrencilerine verilen muhasebe eğitiminin sözlü iletişim becerisi üzerindeki etkisi araştırılacaktır. Muhasebe eğitiminin sözlü iletişim becerisini etkileyip etkilemediği, etkilediyse ne yönde etkilediğine yönelik çıkarımlarda bulunulacaktır. Böylece muhasebe eğitiminin sözlü iletişim becerisi üzerindeki etkisi görülecektir.

Bu çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; muhasebe kavramı, muhasebe eğitimi, muhasebe mesleği, muhasebe eğitiminin önemi ve hedefleri, Türkiye’de muhasebe eğitiminin tarihsel gelişimi, dünyada muhasebe eğitimi, muhasebe eğitiminden beklentiler, muhasebede öğretim yöntemleri ve öğrenme stilleri, muhasebe türleri, Türkiye’de muhasebe eğitiminde karşılaşılan genel sorunlar ele alınmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde, iletişim, etkili iletişim becerileri, iletişim engelleri, kaygı kavramı, iletişim kaygısı, nedenleri ve sonuçlarına değinilmiş, muhasebe eğitiminin sözlü iletişim becerisi üzerindeki etkisinden bahsedilmiştir. Çalışmanın üçüncü ve son bölümünde; muhasebe eğitiminin sözlü iletişim becerisi üzerindeki etkisini değerlendirmek ve muhasebe öğrencilerini karşılaştırabilmek için yapılan araştırma bulgularına yer verilmiştir. Bu amaçla muhasebe programına giriş aşamasında olan ve programdan mezun olmak üzere olan öğrenciler ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinin muhasebe eğitiminin yoğun olduğu işletme bölümlerinde eğitim gören ve muhasebe eğitiminin nispeten daha az olduğu diğer bölümlerde eğitim gören öğrencilerine anket çalışması yapılmıştır. Anket çalışması, 2019 pandemisi nedeniyle eğitim-öğretime ara verilmesinden dolayı online olarak uygulanmıştır. Daha sonra ise sonuç ve öneriler bölümüyle çalışmaya son verilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

MUHASEBE, MUHASEBE MESLEĞİ, MESLEKİ EĞİTİM VE MUHASEBE EĞİTİMİ İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Küreselleşme, rekabet ve teknolojik gelişmelere paralel olarak muhasebe ve muhasebe mesleği de gelişip değişmiştir. Muhasebe işletmenin bir nevi dili olduğu için muhasebe disiplini ifade etmek, meslek mensubu pozisyonunda olan muhasebecilere düşmektedir. Finansal yönetim açısından işletmeler için böylesine stratejik bir öneme sahip olan muhasebecilerin ise mesleklerini kusursuz bir şekilde icra edebilmeleri aldıkları muhasebe eğitimiyle mümkündür. Bu tezin ilk bölümünde öncelikle muhasebe ve muhasebe mesleği anlatılacak daha sonra ise muhasebe eğitimi, amacı ve önemi, Dünyada ve Türkiye’de muhasebe eğitiminin yapısı, muhasebe eğitiminde karşılaşılan sorunlar, muhasebe eğitimini etkileyen uluslararası kuruluşlar vb. gibi konulara değinilecektir.

1.1. MUHASEBE KAVRAMI

Kökü sayma ve aritmetik anlamına gelen “hisab” sözcüğünden üretilen muhasebe dilimize Arapça’dan geçmiştir. Türk Dil Kurumu (TDK)’nın güncel Türkçe sözlüğünde muhasebe; “hesaplaşma, karşılıklı hesap görme” anlamına gelmektedir (<https://sozluk.gov.tr>). Literatürde muhasebe ile ilgili birçok tanım mevcuttur. Bunlardan bazıları şunlardır:

Muhasebe; bir kuruluşun varlıklarının oluşumunu, bu varlıkların nasıl kullanıldığını, kuruluşun faaliyetleri sonucunda kaynaklarında oluşan artış ve azalışları ve kuruluşun mali durumu ile ilgili bilgiler üretip bunları ilgili kişi ve kuruluşlara sunan bir “bilgi sistemidir” (Sevilengül, 2016:3).

Muhasebe, bir örgütte meydana gelen finansal nitelikteki işlemleri para ile ifade edilecek şekilde tarih sırasına göre kaydederek sınıflandıran, özetleyerek analiz eden ve bu bilgileri yorumlayan sistemler bütünüdür (Lazol, 2009: 6).

Muhasebe, işletmelerin mevcutları ve alacaklarından oluşan varlıkları ile sermayesi ve borçlarından oluşan kaynakları üzerinde değişiklik meydana getiren ve para ile ölçülebilen ekonomik etkinliklere ait verileri kaydeden, sınıflandıran, analiz

eden ve yorumlayıp işletme ile ilgilenen kişi ve kurumlara rapor eden bir bilgi sistemidir (Yükçü, 2016: 19).

Başka bir tanıma göre muhasebe; örgüte ait kısmen veya tamamen finansal yapıda olan, para ile ifade edilebilen iş ve işlemlere ait anlamlı ve güvenli verileri toplayan, doğruluklarını teyit eden, kaydeden, sınıflandıran, raporlar halinde sunarak analiz edip yorumlayan bir bilim dalıdır (Gelmedi ve Kalenderoğlu, 2013: 19).

Yapılan bu tanımlamaların ortak paydası muhasebenin, ekonominin en önemli aktörlerinden biri olan işletme ile karar vericiler arasında bilgi verme fonksiyonu nedeniyle köprü niteliği taşımasıdır.

1.1.1. Muhasebenin Önemi, Kapsamı Ve Amaçları

Bir veri sistemi olan muhasebe, işletmelerin beklentilerine bağlı olarak çeşitli görevler üstlenmiştir. Bazı işletmeler muhasebeden sadece vergi matrahını belirlemesini, borç ve kaynaklarını takip etmesini talep ederken bazı işletmeler ise muhasebeden, işletme ile ilgili üçüncü kişilerin ihtiyaç duyduğu bilgileri toplamasını ve belgeler halinde sunmasını beklemektedir. İşletme ile ilgisi bulunan kişi ve kuruluşların veri ihtiyacına binaen Vergi Usul Kanunu baz alınarak uygulamada birliği sağlamak amacıyla Tekdüzen Muhasebe Sistemi yürürlüğe konulmuştur (Sevilengül, 2016:10).

Günümüz koşullarında yapıları giderek karmaşık hale gelen örgütleri başarılı bir şekilde idare edebilmek özellikle mali açıdan birtakım verilerin toplanarak analiz edilip yorumlanmasına bağlıdır. Şirketlerin varlıkları, mali yapısı, faaliyetleri sonucu oluşan kar zarar durumları vb. gibi muhasebe bilgileri olmaksızın şirketleri başarılı bir şekilde yönetmek zordur. İşletmeler maliyet muhasebesinden elde edecekleri bilgilerle yönetimin etkinliği, yatırımlar arası tercih, tedarik zinciri, üretim, satış ve mali planlamaların yapılması, risklerin belirlenmesi ve bu riskleri giderecek çalışmaların yapılması konusunda öngörülerde bulunabilirler. Muhasebe, işletmenin durumunu elde ettiği veriler neticesinde önceden izleyip teşhis etme ve önlem alma fırsatı sunmaktadır. Bu nedenle muhasebeye işletme yönetiminin gören gözü diyebiliriz. Yönetime kaliteli bir şekilde katkı sunabilmesi için işletmenin niteliğine ve faaliyet konusuna bağlı olarak iyi bir muhasebe sisteminin oluşturulması gerekir. Çünkü muhasebe işletmeler için bilgi aracı, kontrol aracı ve öngörme aracı olmak

gibi kritik bir öneme sahiptir. Muhasebe; işletmenin geçmişteki faaliyetleri ile ilgili işlemleri kaydederek günümüze ışık tutma sorumluluğundan dolayı bilgi aracı; gelir ve gider hedefleriyle gerçekleştirenleri kıyaslayıp aradaki sapmaları ve bunların sebeplerini araştırdığından dolayı kontrol aracı ve elde ettiği veriler sayesinde geleceğe dair tahminlerde bulunmaya, plan ve program yapmaya yardımcı olduğundan dolayı bir öngörme aracı olarak işletmeler için son derece önemlidir. Dolayısıyla muhasebe, vergi kanunlarının beklentilerini yerine getirilebilecek seviyeden, yönetime yönelik bir bilgi sistemi şeklinde organize edilmesi şartıyla yönetimde söz sahibi olabilecek pozisyonuna yükselmiştir (Sevilengül, 2016: 11).

Organizasyonların işlem ve işlem sonuçlarıyla ilgili verilerinin, organizasyonla ilişkisi olan kişi ve kuruluşlara eksiksiz, güvenilir ve zamanında iletilmesi ekonomik açıdan önemli olduğu kadar bireyler açısından da önemlidir. Bu veri akışı büyük bir çoğunlukla muhasebe bilgi sisteminden sağlanmaktadır. Bu yönüyle muhasebe, organizasyon ile karar vericiler arasında stratejik bir köprü durumunda olan bir bilgi sistemi olması nedeniyle büyük bir öneme sahiptir (Bayazıtlı, Çelik ve Gürdal: 2016: 23)

İşletme yöneticilerinin yoğun rekabetin üstesinden gelebilmeleri ve değişime ayak uydurabilmeleri için kritik bir önemi olan karar verme işlemlerini sezgilere değil verilere dayandırmaları gerekmektedir. Karar verebilmek için gereksinim duyulan verilere ise ancak muhasebe aracılığıyla ulaşılabilir. Geçmişte sadece defter tutma olarak düşünülen ve önemsiz görülen muhasebe, günümüzde işletmelerin finansal durumuna dair bilgi edinme, rapor verme, finansal varlıkların daha etkin kullanılmasını sağlama, maliyetleri ölçme ve yönetimin alacağı kararları destekleme ve etkileme konusunda çok önemli bir konuma taşınmıştır (Dalğar, 2012: 86)

Muhasebenin konusunu para ile ölçülebilen, para ile ifade edilebilen işler oluştururken para ile ölçülemeyen kavramlar ve konular muhasebenin uğraş alanını oluşturmamaktadır (Yükçü, 2016: 19).

Muhasebenin en temel amacı muhasebeden elde edilen bilgilerin karar verme sürecinde kullanılmasıdır. Bu nedenle verilerin iyi analiz edilip yorumlanması, alınacak kararlarında etkin olmasını sağlayacaktır (Bayazıtlı vd., 2016: 24).

Muhasebenin amaçlarından bir diğeri de işletmenin vereceği vergi tutarını belirlemektir. Vergi tutarını belirlemek ise muhasebenin kuruluşlara sağladığı faydalardan sadece birisidir. Muhasebeyi özellikle sadece vergi açısından değerlendirmek, muhasebenin bir yönetim fonksiyonu olarak da işlevlik kazanmasını güç hale getirir (İldır, 2014: 12).

Kısaca, muhasebenin temel amacının; işletme ile ilgisi bulunan kişi ve kurumlara karar alma aşamasında kullanılabilir bilgiler sunmak olduğu söylenebilir. Muhasebeye, bir işletmenin her türlü olay, iş ve işlemlerinin açıklanmasında çok fonksiyonlu olarak kullanılması nedeniyle “işletme dili” de denilebilir (Hacırüstemoğlu ve Şakrak, 2002: 1).

1.1.2. Muhasebenin Fonksiyonları

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere muhasebe, bir organizasyonda para ile ifade edilebilen finansal nitelikteki olayları kaydeder, sınıflandırır, özetler analiz eder ve yorumlar. Muhasebenin gerçekleştirdiği bu faaliyetlere “muhasebe fonksiyonları” ya da “muhasebe işlevleri” denir. Muhasebe bu fonksiyonları icra ederken bir takım araçlar kullanır. Muhasebe işlevleri ve araçları aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir.

Tablo 1. 1: Muhasebenin Fonksiyonları ve Araçları

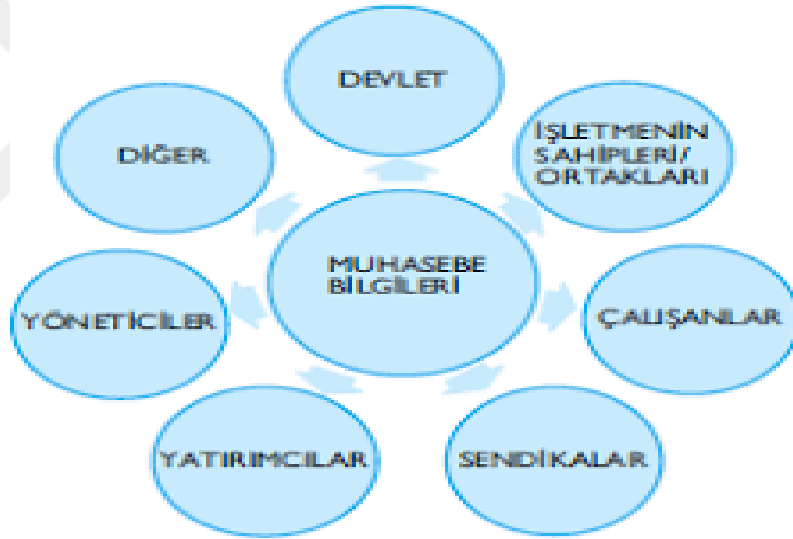
Muhasebe İşlemleri	Araçlar
Kaydetme	Yevmiye Defteri
Sınıflandırma	Defter-i Kebir (Büyük Defter)
Raporlama	Temel Mali Tablolar ❖ Bilanço ❖ Gelir Tablosu
Analiz ve Yorum	Mali Analiz Teknikleri

Kaynak: Lazol, 2009: 5

Kaydetme: Para ile ölçülebilen, işletme kişiliğine ait olan ve belgelere dayanan işlemleri kronolojik sıraya koyarak yevmiye defterinde ilgili hesaplara muhasebe ilke ve kurallarına göre kaydeder (Uysal ve Şenlik, 2014: 24).

Sınıflandırma: Tarih sırasına göre yevmiye defterlerine kaydedilen mali verilerin belirli sınıf ve gruplara göre düzenlenerek defter-i kebire (büyük defter) aktarılması işlemidir (Yükçü, 2016: 19).

Raporlama: Kaydedilen ve sınıflandırılan finansal bilgilerin bilanço ve gelir tablosu gibi temel mali tablolar aracılığıyla raporlanıp özetler halinde evrensel bir dille işletme ile ilgisi bulunan kişi ve gruplara sunulmasıdır (Gelmedi ve Kalenderoğlu, 2013: 20). Muhasebe aracılığıyla elde edilen verilerden yararlanan finansal bilgi kullanıcıları şunlardır: yatırımcılar, kredi verenler, düzenleyici kuruluşlar, işletmenin yöneticileri, işletmenin sahipleri, işletmenin çalışanları, işletmenin ortakları, işletmeye borç verenler, tedarikçiler, rakip işletmeler, sendikalar, alıcı ve satıcılar, devlet ve toplumdur. Rapor dönemi ise en çok bir yıldır (Sevilengül, 2016: 4-5).



Şekil 1.1: Finansal Bilgi Kullanıcıları

(Kaynak: <https://vergidosyasi.com/2020/07/22/finansal-tablolari-kimler-kullanir/>)

Analiz ve Yorum: Özetlenerek rapor haline getirilen verilerin organizasyonun geleceği ile ilgili kararlara ışık tutabilmesi ve geçmişin değerlendirilebilmesi için mali analiz teknikleriyle analiz edilip, doğru ve güvenilir bir biçimde yorumlanması gerekir (Uysal ve Şenlik, 2014: 24).

1.1.3. Muhasebenin Temel Kavramları

Muhasebenin çatısını oluşturan temel kavramlar, aynı zamanda genel kabul görmüş muhasebe ilkelerinin ve muhasebe standartlarının temel taşıdır. Yani muhasebe ilkeleri ve standartları temel muhasebe kavramlarına aykırı olamaz. Muhasebenin temel kavramları çift yanlı kayıt sistemi gibi evrensel olup, ulusal ve uluslararası muhasebe uygulamaları bu kriterlere göre düzenlenmektedir (Bayazıtlı vd., 2016: 75). Bu kavramlar bir nevi muhasebenin anayasası niteliğindedir. Muhasebe uygulamalarını bu kavramlarla birlikte vergi mevzuatı, TTK, SPK ve Türkiye Muhasebe Standartları gibi birtakım çerçeveler yönlendirmektedir (Gelmedi ve Kalenderoğlu, 2013: 20).

26.12.1992 tarihli ve 21447 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan “1 Sıra No’lu Muhasebe Sistemi Uygulama Genel Tebliği” ne göre muhasebenin temel kavramları on iki tanedir: (<https://www.gib.gov.tr/fileadmin/mevzuatek/eski/muhsisteb1ekmuh1.html>):

Sosyal Sorumluluk Kavramı: Bu kavram, muhasebenin görevlerini ifa etme açısından sorumluluğunu ifade etmekte ve muhasebenin kapsamını, anlamını, yerini ve hedefini belirtmektedir. Bir işletmedeki muhasebe faaliyetlerinin yürütülmesinde, finansal tabloların hazırlanmasında ve sunulmasında, yalnızca belli bir kişi, grup, zümrenin değil tüm toplumun çıkarlarının korunmasını ve gözetilmesini, veri üretiminde gerçeğe uygun, adil ve dürüst olunması gerektiğini belirtir (Lazol, 2009:9).

Kişilik Kavramı: Bu kavram, bir organizasyonun sahiplerinden, ortaklarından, yöneticilerinden, çalışanlarından ve organizasyonla ilgili diğer kişilerden ayrı bir kişiliğe sahip olduğunu ve organizasyonla ilgili muhasebe iş ve işlemlerinin bu kişilik adına yürütüldüğünü ifade eder (Yükçü, 2016: 180).

İşletmenin Sürekliliği Kavramı: İşletme ömrünün sahiplerinin ya da hissedarlarının ömrüne ya da belli bir süreye bağlı olmaksızın sonsuz olduğunu varsaymaktadır. İşletme hedeflerine ulaştığı sürece etkinliğini sürdürür (Uysal ve Şenlik, 2014: 44).

Dönemsellik Kavramı: İşletmenin sürekliliği kavramında bahsedilen sonsuz olan ömrünün belli hesap dönemlerine bölünerek, her bir dönemin kar ya da zararının sadece ilgili hesap dönemiyle alakalı gelir ve giderler baz alınarak hesaplanması esasına dayandığını ifade eder (Büyükmirza, 2017: 822).

Parayla Ölçülme Kavramı: Örgütteki litre, metre, kilogram, metreküp, paket gibi fiziksel ölçülerle ifade edilebilen işlemlerin muhasebeleştirilebilmesi için ortak bir ölçü olması gerekmektedir. Buradaki ortak ölçü kavramı ile anlatılmak istenen ulusal paradır. Böylece muhasebe kayıtlarının objektif belgelere dayandırılması sağlanmış olur (Sevilengül, 2016: 20).

Maliyet Esası Kavramı: Bu kavram, işletmenin elde ettiği varlıkların ve hizmetlerin muhasebeleştirilmesinde bunların ilk sahip olma maliyetinin dikkate alınması gerektiği ile ilgilidir. Nihayetinde maliyet bedeli belgelendirilebilir ve nesneldir (Gelmedi ve Kalenderoğlu, 2013: 22).

Tarafsızlık ve Belgelendirme Kavramı: Bu kavram muhasebe kayıtlarının usulüne uygun olarak ve gerçeği yansıtacak şekilde tutulmasını ve objektif belgelere dayandırılması gerektiğini ifade eder. Bu kavram elde edilen muhasebe bilgilerinin güvenilirliği için son derece önem arz etmektedir (Bayazıtlı vd., 2016: 78).

Tutarlılık Kavramı: Bu kavram, muhasebe uygulamaları için uygun görülen muhasebe politikalarının geçerli bir neden olmaksızın birbirini takip eden dönemlerde değiştirilmeden uygulanmasını ifade eder. Muhasebe politikalarında geçerli bir nedene bağlı olarak değişiklik olduğunda bunlar ve nakdi etkileri mali tabloların dipnotlarında açıklanmalıdır. Bu kavramın amacı; işletmenin finansal yapısının, faaliyet sonuçlarının ve bu durumla ilgili yorumların mukayese edilebilir olmasıdır. Birbirine benzeyen olaylarda ve işlemlerde, kayıt düzeni ve değerlendirme ölçülerinin aynı olması gerektiğini öngörür. Mali tabloların biçim ve içerik yönünden tek düzen olmasını ister (Uysal ve Şenlik, 2014: 45).

Tam Açıklama Kavramı: Mali tabloların ve dipnotların, bunlardan faydalanan kişi ve kurumlar için tüm bilgileri açık, net ve anlaşılır biçimde sunmasıdır (Büyükmirza, 2017: 823).

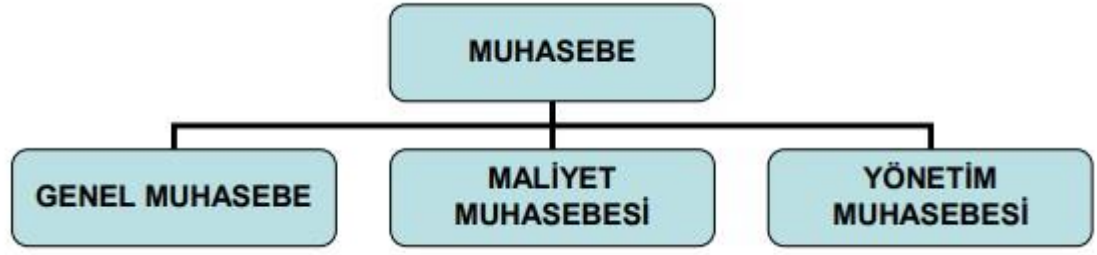
İhtiyatlılık Kavramı: Bu kavram, işletmenin karşılaşılabileceği riskleri göz önünde bulundurarak temkinli davranması gerektiği ile ilgilidir. Bu kavrama bağlı olarak kuruluşlar gerçekleşme ihtimali olan gider ve zararlar için ödenek ayırırken, gerçekleşme ihtimali olan gelir ve karlar için gerçekleşme dönemlerine kadar herhangi bir işlem yapmazlar. Ancak bu kavram gerekçe gösterilerek gereğinden fazla yedek ve karşılık ayrılmamalıdır (Yükçü, 2016: 181).

Önemlilik Kavramı: Bir hesap kaleminin veya mali bir olayın değerinin, finansal tabloları esas alarak karar veren ve değerlendirme yapan herkes için önem arz ettiğini ifade eder. Dolayısıyla önemli hesap kalemlerine, finansal tablolarda tam açıklama kavramı dikkate alınarak yer verilmelidir (Lazol, 2009: 11).

Özün Önceliği Kavramı: İş ve işlemlerin muhasebeleştirilmesinde biçimlerinden çok özlerinin önemli olmasıdır. Genellikle işlemlerin biçimleri ve özleri birbirine paralel olsa da kimi zaman farklılıklar olabilir. Bu durumda, özün biçime önceliği esas alınmalıdır (Lazol, 2009: 11). Örneğin; vadeli bir çek aslında çek değil, senet pozisyonunda olduğundan özün önceliği ilkesine göre senet şeklinde kayıtlara geçmelidir (Büyükmirza, 2017: 823).

1.1.4. Muhasebe Türleri

Muhasebe üstlendiği ölçme, değerlendirme ve iletişim aracı olma rolleri ile düzenli bir veri akışı sağlar. Muhasebenin en temel amacı işletme ile ilgisi bulunan işletmenin içindeki ve dışındaki çıkar gruplarına sayısal veriler sağlamaktır. Bu gruplar işletmenin durumu ve çeşitli faaliyetleri ile ilgili olarak birbirinden farklı verilere ihtiyaç duyarlar. İşletmenin faaliyetlerinin ve amaçlarının çeşitlilik göstermesi sonucunda bir gruba yönelik muhasebe çalışmaları ile diğer gruba yönelik muhasebe çalışmaları arasında birtakım farklılıklar baş göstermiştir. Bunun sonucunda, muhasebe yüklendiği misyonlara bağlı olarak çeşitli dallara ayrılmıştır. Bunları; genel (finansal), maliyet ve yönetim muhasebesi olmak üzere üç başlık altında toplamak mümkündür (Büyükmirza, 2017: 27).



Şekil 1.2: Muhasebe Türleri Nelerdir?

(Kaynak:https://noyabilgisayar.net/ders_notlari/Muhasebe2-ve-Maliyet-Muhasebesi.pdf)

1.1.4.1. Genel Muhasebe (Finansal Muhasebe): Bir işletmede meydana gelen finansal iş ve işlemlere ait verileri parasal tutarlar halinde kaydederek, sınıflandıran, analiz ederek, işletmenin içindeki ve dışındaki çıkar gruplarına finansal tablolar (bilanço, gelir tablosu) aracılığıyla raporlayan ve yorumlayan sistematik teknikler bütünüdür (Lazol, 2009: 5-6). Finansal hareketleri izlediği için genel muhasebe, finansal muhasebe adıyla da anılmaktadır (Uysal ve Şenlik, 2014: 25).

Genel muhasebe uygulamalarını şekillendiren temel esaslar; sosyal sorumluluk, kişilik, süreklilik vb. gibi muhasebenin temel kavramları; bilanço, gelir-gider tablosu ilkeleri vb. gibi genel kabul görmüş muhasebe ilkeleri; ulusal ve uluslararası muhasebe standartları ve mevzuat hükümleridir. Ülkemizde finansal muhasebeye Vergi Usul Kanunu ve Türk Ticaret Kanunu yön vermektedir. Bu yasalar dışında muhasebenin çerçevesini çizen Sermaye Piyasası Kurulu tarafından çıkarılan tebliğler ile Maliye Bakanlığı tarafından çıkarılan özellikle “Muhasebe Sistemi Uygulama Genel Tebliği” ile “Tekdüzen Hesap Planı” dır (Büyükmirza, 2017: 27-29).

1.1.4.2. Maliyet Muhasebesi (İşletme Muhasebesi): Bir ticaret işletmesindeki faaliyetler alış ve satış şeklindeyken; bir endüstri işletmesindeki faaliyetler alış, üretim ve satış şeklinde olup bunların düzenli bir şekilde takip edilmesi, stok maliyetlerini, dönem giderlerini ve zarara dönüşen giderlerini tespit etmek çok daha karmaşıktır. Bu nedenle üretim işletmelerinde gider ve maliyetlerle alakalı sorunlara çözüm bulmak için “maliyet muhasebesi” adı verilen muhasebe uzmanlık alanının geliştirilmesi kaçınılmaz olmuştur. İşletme Muhasebesi adı da verilen maliyet muhasebesi; bir organizasyonda üretilen ve satışı yapılan mamul ve

hizmetlerin maliyet ve satış fiyatının belirlenmesi ve işletme giderlerinin kontrol edilmesi vb. gibi konularla ilgilenen bir maliyet hesaplama ve kayıt sistemidir (Ertaş, 2016: 8-9).

Maliyet muhasebesi finansal muhasebeden aldığı veriler sayesinde üretilen mamullerin maliyetini hesaplayabilirken, finansal muhasebe maliyet muhasebesinden sağlanan bilgilerle işletme sonuçlarını çıkartabilmektedir. Dolayısıyla maliyet muhasebesi ve finansal muhasebesi birbirini tamamlayabilen iki alt sistemdir. İki muhasebe dalı arasındaki en bariz farklılık ise; maliyet muhasebesi işletme içinde oluşan üretim faaliyetlerini izlerken, genel muhasebe işletmenin dışa yönelik işlemlerini incelemektedir (Hacıüstemoğlu ve Şakrak, 2002: 3).

Maliyet muhasebesinin ana amacı; üretim ve satışı yapılan mamul veya hizmetin birim maliyetini hesaplamak, etkin bir maliyet kontrolü sağlamak, işletmenin geleceğine yönelik kısa ve uzun vadeli planlamalar yapmak, performans değerlemesine yardımcı olmak ve işletme ile ilgili kararların alınmasında yönetime gerek finansal gerekse finansal olmayan verileri sunmaktır ((Ertaş, 2016: 10; Hacıüstemoğlu ve Şakrak, 2002: 2)

1.1.4.3. Yönetim Muhasebesi (Analitik Muhasebe): Ekonomik gelişmeler, teknoloji, rekabet gibi gelişen iç ve dış tehditler, işletme yönetimi tarafından muhasebenin etkin bir yönetim aracı haline gelmesine olanak tanımıştır. Yoğun rekabet şartları altında çalışan işletme yöneticileri, muhasebeden sağlanan güvenilir, eksiksiz ve zamanlı veriler aracılığıyla işletmeyi yönetebilme potansiyeline sahip olacaklardır. Bu nedenle muhasebenin ileriye dönük ve yorumlar yapabilen bir veri sistemi olması zorunluluktur. Bu durum işletmelerde yönetim muhasebesinin zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. (Ertaş, 2015:5).

Yönetim muhasebesi; finansal muhasebeden hatta ekonomi, finans, yöneylem araştırması vb. gibi disiplinlerden elde ettiği verilerle yönetime özellikle planlama, denetim ve karar verme sürecinde kullanılabilir bilgiler sağlayan bir muhasebe alt sistemidir (Hacıüstemoğlu ve Şakrak, 2002: 3).

“Analitik Muhasebe” adı da verilen bu muhasebe dalının ana amacı; işletme yöneticilerini hedef alıp onların sağlıklı karar verebilmeleri için ihtiyaç duydukları sayısal verileri kendilerine sağlamaktır. Yönetim muhasebesinde elde edilen verilerin finansal muhasebede olduğu gibi muhasebe standartlarına ya da yasal hükümlere

uygun olup olmadığına değil, öncelikle yöneticilerin işine yarayıp yaramadığına bakılır. Bu durum dar, kalıplaşmış bir biçimde yürütülen genel muhasebeye nispeten yönetim muhasebesinin daha devrimsel daha dinamik ve çok yönlü bir yapı kazanmasını sağlamıştır (Büyükmirza, 2017: 29-30).

Yönetim muhasebesi de maliyet muhasebesine benzer ve finansal muhasebeden farklı olarak işletme içi faaliyetlerle ve işletmenin geleceğiyle ilgilenmekte olup, elde edilen verilerin kullanıcıları ise işletme yöneticileridir (Uysal ve Şenlik, 2014: 25).

Yönetim muhasebesinin amaçları; karar alma, kontrol, planlama ve işletmenin amaçlarına ulaşma noktasındaki başarıyı ölçme ya da hedeften sapmaların neden ve sonuçlarını irdeleme hususundaki performans değerlemesidir (Ertaş, 2015:6)

Tüm bu muhasebe türleri dışında faaliyet alanlarına göre ihtisas ya da uzmanlık muhasebesi olarak isimlendirilen inşaat, banka, konaklama, enflasyon muhasebesi vb. gibi bölümlerde vardır. Bu muhasebe alanları finansal, maliyet ve yönetim muhasebesi bölümlerinden de faydalanır (Uysal ve Şenlik, 2014: 25).

1.1.5. Muhasebenin Tarihsel Gelişimi

Muhasebenin ilk olarak nerede ve nasıl ortaya çıktığı tam olarak bilinmemekle birlikte, antik çağlara kadar dayandığı ve insanlık tarihi kadar eski olduğu varsayılmaktadır. Bazı muhasebe tarihçilerine göre muhasebe, yazı ve rakamların hayata geçtiği M.Ö. 3400'lü yıllarda Eski Mısır ve Mezopotamya'da doğmuştur (Can, 2007: 2). Günlük yaşamda mal ve eşya alış verişine dayanan ticari ilişkiler sonucu mübadele, takas gibi kavramlarla ortaya çıktığı düşünülmektedir (Yalkın, 1994: 7). MÖ. 3600 yılında Eski Yunan ve Roma'da muhasebe kayıtlarının tutulduğu ve muhasebe ile ilgili bazı kurallar olduğu bilinmektedir (Örten, Kurt ve Orun, 2011: 36). Değiş-tokuş yani mübadele ile birlikte ilkel bir biçimde hesap tutma tekniği olarak var olan muhasebe, tüm yönetim tekniklerinin en eskisi olarak görülmektedir (Sevilengül, 2014: 13). İktisadi faaliyetlerin canlanmasıyla birlikte yapılan işlemlerin kayıt altına alınması zorunluluğu doğmuş ve bu ticari yaşam doğrultusunda muhasebe gelişmiştir. İlk zamanlarda hesap tutmak sadece alacakların

ve borçların kaydından ibaretken daha sonra bu kayıtlar işletmelerin tüm iktisadi faaliyetlerini kapsayacak şekilde gelişmiştir (Kalenderoğlu, 2002: 19).

Muhasebenin tarihsel gelişim serüveninde en göze çarpan faktörler, yazı ve rakamların icat edilmesi, kolay cebirsel işlemlerin gelişimi, yazının kaydedilmesi için kullanılan papirüs ve tabletler dışında farklı araçların artması, din ve uygarlıklar arasında ticaretin artması olarak sayılabilir (Daştan, 2005: 60).

Muhasebe düzenlemeleri, sırasıyla İtalya, Fransa, Almanya ve Amerikan muhasebe sisteminden etkilenmiştir (Kocamaz, 2012: 110). Şöyle ki; yapılan araştırmalara göre, Babil İmparatorluğu'nda kil tabletler üzerinde, Eski Mısır'da ise papirüs üzerinde hesaplaşmalar ve yazışmalara rastlanmıştır. Eski Yunan medeniyetinde tapınaklara ve bankalara ait hesapların tutulduğu bulunmuştur. İlk çağların sonlarına doğru Romalıların, hesap tutma tekniği açısından en ileri noktaya ulaştıkları saptanmıştır. İlk çağın sonları orta çağın başlarına denk gelen siyasal ve ekonomik buhranlar sonucu, Yunanlılar ve Romalılar tarafından geliştirilen hesap tutma tekniğinde gerilemeler meydana gelmiştir. Fakat zamanla ticari faaliyetlerin artmasıyla tekrar gelişme sürecine girmiştir. Aynı dönemde İslâm Dünyası da matematik alanında ilerlemiştir. Bu ilerlemeler sonucu Arap Uygarlığı'na ait olan sayım cetvelleri, cari hesaplar, çeşitli hesap özetleri ve yönetim hesapları Batıda da kullanılmaya başlanmıştır. 1296 tarihinde Floransa'da tutulmuş olan kayıtlardan, bugünkü muhasebe teorisinin temel taşı olan çift taraflı kayıt sisteminin o tarihlerden itibaren İtalya'da kullanılmaya başlandığı anlaşılmıştır (Sevilengül, 2016: 7).

Batıda muhasebeye ait ilk eser 1458 yılında Napoli'de, Benedetti Cortigli Di Ragusa tarafından yazılmıştır. Muhasebede çift taraflı kayıt sistemi, 1494 yılında bir din adamı olan Papaz Paciola tarafından yazılan ve Venedik'te yayımlanan “Summa de Arithmetica, Geometria, Proportioni et Propor tionalita” (aritmetik, geometri, oran ve orantı hakkında özet) adlı eser ile tanıtılmıştır. Bu nedenle batıda muhasebenin başlangıcı Luca Paciola'ya dayandırılmaktadır (Küçüksavaş, 2005: 14).

Günümüz muhasebesinin ilk şekli olarak görülen çift taraflı kayıt sistemi, Luca Pacioli tarafından keşfedilmese de bu yöntemin yayılmasındaki yoğun emeklerinden dolayı bu yöntem söz konusu olduğunda ilk akla gelen isim

olmaktadır. Bu nedenle, Luca Pacioli'ye, "muhasebenin babası" denilmektedir (Can, 2007: 2).

10. yüzyıldan 19. yüzyıla kadar işletmeler muhasibeyi sadece kendi çıkarları ve ihtiyaçları doğrultusunda kullanılan bir sistem olarak değerlendirerek yalnızca borç, alacak, alış ve satış, stok, kar veya zarar vb. gibi kendi işlemleriyle ilgili bilgileri kaydetmek ve sonuçları görmek amacıyla kullanışlardır. 20. yüzyıldan itibaren ise, değişen ve gelişen durumlar çerçevesinde muhasebe yeniliklere uyum sağlayacak şekilde yasalarla zorunlu hale getirilmiştir (Tanış, 2011:2).

Ülkemizde de muhasebe ve muhasebe eğitimi, batıdan farklı olmaksızın ekonomik yaşama bağlı olarak gelişmiştir. Ülkemizde muhasebe ilk kez, Fransız Ticaret Kanunu'nun tercümesi mahiyetinde olan 1850 tarihli Kanunname-i Ticaret ile düzen altına alınmıştır. Buna bağlı olarak muhasebe sistemimiz uzun süre Fransız muhasebe literatürünün etkisinde kalarak, günümüzde halen kullandığımız aktif, pasif, provizyon vb. gibi birçok muhasebe terimi dilimize Fransızcadan geçmiştir. Zamanla muhasebe orta öğretim seviyesinden başlanarak bazı okulların ders programında yer almaya başlamış, 1883 yılında açılan İstanbul Ticaret Mekteb-i Alisi'nin ana derslerinden biri haline gelmiştir.

1926 yılında yürürlüğe giren 856 sayılı Ticaret Kanunu'nda ise Alman Ticaret Kanunu'nun temel alınması sebebiyle muhasebe sistemimiz bir süre Alman muhasebe literatürünün etkisi altında kalmıştır. Türkiye Sanayi ve Maden Bankası ve fabrikalarındaki organizasyon çalışmaları ile Sümerbank'ta yapılan maliyet muhasebesi çalışmaları muhasebe alanındaki yeni gelişmelerin başlangıç noktasını oluşturmaktadır. 1950 yılında meydana gelen genel vergi reformu sebebiyle Gelir Vergisi ve Vergi Usul Kanunlarının, 1956 yılında ise 6752 sayılı Ticaret Kanunu'nun yürürlüğe girmesi muhasebe alanında önemli gelişmelere vesile olmuştur (Sevilengül, 2016: 8).

1960 yılı ve sonrasında ise muhasebe sistemimizde ABD' deki muhasebe anlayışı hakim olmuştur (Küçüksavaş, 2005:14). 1980'den sonra ekonomi sistemimizdeki Pazar ekonomisi uygulamasına geçiş Sermaye Piyasası Kurulunun oluşmasına neden olmuştur (İldır, 2002:11). 01.06.1989 tarihinde 3568 sayılı

“Serbest Muhasebecilik, Serbest Muhasebecilik Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanunu” kabul edilmiştir (Küçüksavaş, 2005:15).

Ülkemizde muhasebe alanında en önemeli gelişmelerden biri ise 9 Şubat 1994 tarihinde “Türkiye Muhasebe ve Denetim Standartları Kurulu”nun (TMUDESK) kurulmuş olmasıdır. Kurulun ana amacı Türkiye Muhasebe ve Denetim Standartlarını oluşturmaktır. Çalışmalarına 1994 yılında başlayan kurul Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu'nun (IFAC) Muhasebe Standartları hazırlama esasına uygun olarak 19 tane Muhasebe Standardını kesinleştirerek yayımlamıştır. SPK yasasına, 4487 sayılı Kanunun EK-1 maddesi ile eklenen kamu tüzel kişiliğe sahip idari ve mali özerkliği olan "TMSK- Türkiye Muhasebe Standartları Kurulu" oluşturulmuştur, kurul 2002 yılında faaliyete geçmiştir (Sevilengül, 2016: 10)

Türkiye Muhasebe Standartları Kurulu (TMSK) kapatılarak yerine 26.09.2011 tarih ve 660 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile "Kamu Gözetimi, Muhasebe ve Denetim Standartları Kurumu" adı altında yeni bir kurum kurulmuş ve TMSK'nın tüm yetkileri bu kurula aktarılmıştır. KGK'nın kuruluş amacı; uluslararası standartlarla uyumlu Türkiye Muhasebe Standartlarını ve Türkiye Denetim Standartlarını oluşturmak ve yayımlamak; uygulama birliğini gerekli güveni ve kaliteyi sağlamaktır. KGM, mevcut olarak 13 Türkiye Muhasebe Finansal Raporlama Standartları (TFRS) ile 41 Türkiye Muhasebe Standartları (TMS) yayımlamıştır. Hazırlanan standartlar 13.01.2011 yılında kabul edilen 6102 sayılı yeni Türk Ticaret Kanunu (TTK)'nın 64. ve takip eden maddeleri uyarınca 01.01.2013 tarihinden itibaren yürürlüğe girmiştir (<http://www.kgk.gov.tr>).

Muhasebecilik mesleğinin dünyada ki en üst kurumu "Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu (International Federation of Accountants- IFAC)'dur. Avrupa da muhasebecilik mesleğini temsil eden en üst kurum ise "Avrupa Muhasebeciler Federasyonu" (The European Federation of Accountants- FEE)' dur (Sevilengül, 2016: 10).

1.2. MUHASEBE MESLEĞİ VE MESLEK MENSUPLARI HAKKINDA GENEL BİLGİLER

Meslek kavramı, Türk Dil Kurumu'nun Güncel Türkçe Sözlüğünde “*Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş*” şeklinde tanımlanmaktadır (<https://sozluk.gov.tr/>).

Meslek seçimi kişilerin geleceğini etkileyen en önemli faktörlerden birisidir. Meslek seçiminde içsel ve dışsal birçok etken vardır. Meslek kişiyi maddi ve manevi yönden tatmin etmelidir. Maddi ve manevi haz şüphesiz başarı ve mutluluğu beraberinde getirecektir. Meslek seçiminde kişi kadar önemli olan bir konu vardır ki o da kişinin ailesinin farkındalık düzeyinin yüksek olmasıdır. Genellikle muhasebecilik mesleğinin en fazla tercih edilme nedeni geniş yelpazede iş imkanlarının var olması ve ihtiyaç duyulan bir meslek olarak değerlendirilmesi, tercih edilmede en az etkili olan etken ise aile mesleği olmasıdır (Akın ve Onat, 2015: 298). Kişilerin hayatlarını şekillendirecek olan meslekte başarılı olabilmeleri için kendilerini iyi tanımaları, mesleği berrak bir bilinçle bilerek ve isteyerek seçmeleri çok önemlidir. Bu yüzden, bireyler öncelikle, kendi kişilik yapılarını, ilgi, yetenek, değer ve beklentilerini bilmeli, daha sonra ise mesleğin gerektirdiği vasıfları, iş imkânlarını, çalışma şartlarını, getireceği kazancı vs. gibi koşulları gözden geçirerek, ona göre karar vermelidir. Kendilerini iyi tanıyan bireyler nasıl bir ortamda hangi şartlar altında çalışabileceklerini bildikleri için meslek seçiminde iyi karar verebilmekte ve kariyer planını bu istikamette gerçekleştirebilmektedirler (Akın, 2017: 874).

Meslek; kişinin saygı görmesine, başkaları ile iletişim kurmasına ve toplumda bir yer edinmesine olanak sağlar. Çünkü bir birey, bir mesleği sadece para kazanmak için değil, yeteneklerini kullanmak, kendini gerçekleştirmek ve geliştirmek için tercih eder. Uzmanlık gerektiren ve bünyesinde birçok zorluğu barındıran muhasebe mesleği; bilgi ve yeterliliğin yanı sıra bazı etik değerlere de sahip olmayı gerektiren sosyal sorumluluk düşüncesinin hâkim olduğu bir meslektir. Bireyin mesleki kariyerine şekil vereceği ve gelecekte sergileyeceği performansa etki edeceği düşünülen unsurlar; bir mesleğin çalışma ortamı, şartları ve sunduğu kariyer

imkanlarıdır. Bireyin kariyer yolculuğu meslek seçimiyle başlayıp, mesleğe yönelik olarak alacağı eğitimle de devam etmektedir. Kişinin hayatını en temelden etkileyecek olan meslek seçiminin doğru ve sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için, işletmeler arasında kıyasıya ticaret ve rekabet savaşlarının verildiği günümüzde, bireyin mesleğinde başarılı, verimli olması ve iş doyumunu sağlayabilmesi için temel koşul, o mesleğe karşı doğru algı, tutum ve bilgiye sahip olmaktır. Söz konusu meslekle ilgili olarak olumlu ve doğru bir meslek algısının oluşması için kişiye yeterli eğitim, bilgilendirme ve konumlandırma yapılması gerekir (Bozkurt ve Soylu, 2018: 37-38).

Muhasebe mesleğinin çıkış noktası, insanların sahip olduğu finansal varlıkların kontrol edilmesi ve bu ekonomik varlıkların değerlerinin arttırılması fikridir. Muhasebe ve muhasebecilik mesleği, geleceğe yönelik planların yapılmasında ve kararların alınmasında, işletmelere geçmişe ilişkin doğru ve güvenilir bilgiler sunarak kararların doğru ve etkin bir şekilde alınmasına ışık tutmaktadır (Dendeş, Armağan ve Dendeş, 2021: 2).

Bir uğraşın meslek olarak sayılması için gerekli olan şartları sağlaması gerekmektedir. Bu şartlar şunlardır:

- Karmaşık ve gelişimi süreklilik gösteren bir veri yapısını içermesi,
- Uygulamada karşı karşıya kalınan sorunları çözebilmek için mesleki yargı kullanılması,
- Kamu yararına hizmet edecek mesleki bir sorumluluk taşımasıdır.

Bu nitelikler göz önüne alındığında, muhasebenin, meslek olmanın bütün özelliklerini içinde bulundurduğu aşıkardır (Ayboğa, 2003: 330).

Muhasebe mesleği uzun yıllar süren çabalar sonucunda sınırları yasalarla belirlenerek meslek niteliği kazanmıştır. Muhasebe mesleği, “3568 sayılı Serbest Muhasebecilik, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanunu’ nun ” 13.06.1989 tarihli ve 20194 sayılı Resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmesiyle yasal bir boyut elde etmiştir. İlgili kanunla, muhasebe meslek elemanları Serbest Muhasebeci, Serbest Muhasebeci Mali Müşavir ve Yeminli Mali Müşavir olarak üç gruba ayrılmıştır. 26.07.2008 tarih ve 26948 sayılı Resmi

Gazetede yayınlanan SM, SMMM ve YMM Kanununda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, yani 5786 sayılı Kanunun yürürlüğe girmesiyle 3568 sayılı kanunun adı “Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanunu” olarak değiştirilmiştir (Yükçü, 2016: 23). Yapılan bu değişikle kanun son şeklini almış, Serbest Muhasebecilik kaldırılmış, muhasebe meslek mensupları, Serbest Muhasebeci Mali Müşavir ve Yeminli Mali Müşavir olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Bu kanun hükümlerine göre meslek icrasını hak kazananlara "Serbest Muhasebeci Mali Müşavir" ve "Yeminli Mali Müşavir" denir. 3568 sayılı kanun çerçevesinde mesleki unvan ve mesleki yeterlilik ile ilgili yetki de, mesleğin bir üst örgütü olan Türkiye Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler ve Yeminli Mali Müşavirler Odaları Birliği (TÜRMOB)’ne bırakılmıştır. Birliğin kısa adı TÜRMOB’dur (<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.3568.pdf>).

Muhasebe meslek mensubu ise, işletmelerdeki eylemlerin, iş ve işlemlerin sağlıklı ve güvenilir bir şekilde yürütülmesini sağlayan ve verileri kaydeden, eylem sonuçlarını ilgili yasalara bağlı olarak denetleyen ve değerlendirerek, gerçek durumu ilgililerin ve resmi mercilerin kullanımına sunan ve yüksek mesleki standartlara sahip, topluma karşı sosyal sorumluluk bilinci olan, 3568 sayılı kanunda belirtilen genel ve özel şartları taşıyan kişidir. Bu kişiler ise; özellikle serbest muhasebeci mali müşavirler ve yeminli mali müşavirlerdir. Muhasebe mesleği ekonomik, sosyal, finansal, teknolojik vb. gibi birçok alanda ortaya çıkan değişikliklerle birlikte her geçen gün daha da önem kazanmaya başlamış ve günümüzde toplum ve ticaret hayatı içinde oldukça güçlü bir konuma gelmiştir. Bu nedenle, zaman içinde kazanılan önem ve saygınlık mesleğin tercih edilme durumunu artırmıştır (Gökgöz ve Zeytin, 2012: 69).

Muhasebe meslek mensuplarından bir diğeri de “Denetçi” dir. Denetçi unvanını alabilmenin genel şartı ise şöyledir: Uluslararası alanda muhasebe uygulamalarında birliği sağlamak, muhasebe mesleğinin kalitesini yükseltmek ve mesleğin gereklerini belirli standartlara oturtmak amacıyla muhasebe eğitime yönelik birtakım çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan en önemlisi; Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu (IFAC)’na bağlı olarak çalışan Uluslararası Muhasebe Eğitim Standartları Kurulu (IAESB)’nin oluşturduğu, Uluslararası Eğitim Standartları (IES)’dir. Uluslararası Eğitim Standartları’nın IES 8 kodlu standardı

profesyonel denetçiler için gerekli yeterlilik şartlarından bahsetmektedir. Bu standardın amacı, profesyonel muhasebecileri yetkin denetçi olmaları için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve değerler ile etik davranışlar gibi özel yeteneklerle donatmaktır. Bu standart sadece denetçiler için geçerli olmayıp aynı zamanda denetimde önemli görevler üstlenen ve genel denetim konusunda karar verme sorumluluğu olanlar için de genel geçerdir. Denetçiler bu standartla birlikte ayrıca ilk yedi standarttaki koşulları da sağlamalıdır (Aydın, 2007: 95). Denetçi olabilmenin temel şartı ise, asgari olarak meslek yüksekokulu mezunu olmak ve profesyonel eğitim programlarına katılmış olup, bu süreçte finansal bilgi denetimi, finansal muhasebe, raporlama ve bilgi teknolojileri gibi konularda ileri seviyede uzmanlaşmış olmaktır. Profesyonel muhasebecilere denetçi olmadan önce, ilgili konularda kendilerini yetiştirip, geliştirebilecekleri uygulama programlarına katılmaları tavsiye edilmektedir (Uyar, 2008: 93).

5786 Sayılı Kanun'un 18. Maddesi ile 3568 sayılı Kanunun 45. Maddesine "Meslek mensupları, iş elde etmek için reklâm sayılabilecek faaliyetlerde bulunamazlar. Tabela veya basılı kağıtlarında ruhsatname ile belirlenen mesleki unvanları dışında başka sıfat kullanamazlar" fıkrası eklenmiştir (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/07/20080726-2.htm>).

Böylece, muhasebe meslek mensuplarının 5786 Sayılı Serbest Muhasebecilik, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik Ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanununda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun kapsamında reklam yapmaları yasaklanarak ücretlendirmeleri tarifeye bağlanmıştır (Dendeş, Armağan ve Dendeş, 2021: 2).

Bu durum, muhasebe meslek mensupları tarafından sunulan hizmetinin fark edilmesi ve tanınırlıklarının sağlanması açısından bir engel teşkil etmektedir. Muhasebe meslek mensupları tarafından, diğer sektörlerin müşteri bulma ve tutundurmaya yönelik olarak yaptıkları fiyat indirimleri, promosyon, reklam ve markalaşma gibi faaliyetleri yapamamaktadır. Bu nedenle meslek mensupları; müşteriyi elde tutabilmek adına hizmet farklılaştırması yoluna giderek müşteriyi tanıma, anlama ve ona uygun çözümler üretmek gibi müşteriyi özel hissettirecek, güvene dayalı karşılıklı uzun süreli ilişkiler kurmak için daha fazla efor harcamak zorunda bırakılmıştır. Ayrıca, muhasebe hizmeti alan müşteriler aldığı hizmetten

duydukları memnuniyeti başkalarına aktarıp tavsiyelerde bulunarak, muhasebe meslek mensupları için olumlu referanslar oluşturabilirler (Dendeş, Armağan ve Dendeş, 2021: 2).

Yukarıda da anlatıldığı gibi meslek mensupları ifadesiyle kastedilenler; serbest muhasebeci mali müşavirler, yeminli mali müşavirler ve denetçilerdir. Muhasebe mesleğinin ve meslek mensuplarının daha iyi tanıtılması amacıyla 3568 sayılı Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanunu irdelenmiştir. Bu kanunda; kanunun amacı, mesleğin konusu, meslek mensubu olabilmenin genel şartları, serbest muhasebeci mali müşavir olabilmenin özel şartları ve yeminli mali müşavir olabilmenin özel şartları düzenlenmiş olup, kanunun orijinal ve tüm içeriğine “<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.3568.pdf>” bu linkten ulaşılmaktadır.

1.2.1. Muhasebe Mesleğinin Önemi

Muhasebe sadece ticari kuruluşlarla ilgilenmemekte, aynı zamanda kamu kuruluşlarının, derneklerin, vakıfların vb. her türlü kuruluşların da iş ve işlemlerini takip eden, kaydeden ve sonuçlandıran, her bir kuruluş için son derece önemli olan bir departman ve bir meslektir. Devletlerin en önemli gelir kalemlerinden biri olan verginin daha sağlıklı tahakkuk ve tahsil edilebilmesi için muhasebe ve muhasebe mesleği vazgeçilemez bir öneme sahiptir. Fakat bu cümleden hareketle muhasebe mesleği sadece vergiyi tespit etmeye yarayan bir meslek olarak anlaşılmamalıdır. İlgili kanun da mesleğe yalnızca bu açıdan bakmamış faaliyet sonuçlarının tespiti, yatırım ve kâr dağıtım politikalarının belirlenmesi, mali kararların alınması, kişi ve kurumların veri ihtiyacının karşılanması, bu konularda müşavirlik yapmak gibi görev tanımlarında bulunmuştur (Kutlu, 2008: 145).

Muhasebe mesleği işletme sahipleri için de çok önemlidir. Yöneticilerinin faaliyetlerini kontrol etmek, başarı durumunu ölçmek için muhasebeden elde edecekleri verilere ihtiyaç duyarlar. Olaylar ve sonuçlar arasında anlamlı bağlantılar kurularak yapılan analizler sayesinde işletme sahiplerinin gelecekte karşılaşılabileceği sorunları önceden görme ve zamanında önlem alma imkânı tanımaktadır. Alınacak kararlara ışık tutması açısından günümüzde muhasebe mesleğinin önemi ve prestiji daha da artmıştır.

Muhasebe mesleği işletme yöneticileri içinde büyük bir öneme sahiptir. Yöneticilerin yoğun rekabet ortamında başarılı olabilmeleri ve değişime uyum sağlayabilmeleri için, verecekleri kararlarda sezgiler değil veriler temel alınmalıdır. İşletme yöneticilerinin karar verme bağlamında ihtiyaç duydukları bu verileri elde edebilmeleri için ise muhasebeye gereksinimleri vardır. Ayrıca, yeni Türk Ticaret Kanunu vb. gibi bazı düzenlemeler sonucunda yasal yükümlülüklerin artması işletmelerin muhasebecilerin desteğine olan ihtiyaçlarını daha da artırmıştır. Bu ve benzeri sebeplerden ötürü işletmelerin muhasebecilerden beklentileri her geçen gün artmakta ve farklılaşmaktadır (Dalğar, 2012: 86).

Muhasebe mesleğinin konumu bugünkü global dünya ekonomisinde çok önemli bir seviyeye taşınmıştır. Ekonomilerin gelişebilmesi sermaye piyasalarının gelişmesiyle paralellik göstermektedir. Sermaye piyasalarının gelişebilmesi için en etkili faktör güven ortamıdır. Çünkü yatırımcılar yatırdıkları sermayenin ne olduğu konusunda fikir sahibi olmak isterler. Bu sebeptir ki yatırımcılar ya da kredi kuruluşları herhangi bir karar vermeden önce işletmelerin bağımsız denetim raporlarını incelerler. İşletmelerin mali yapılarının manipüle edilerek gerçek dışı gösterilmesi, sadece yatırımcılar açısından para kaybıyla sonuçlanmayacak aynı zamanda muhasebe mesleğine, finansal tablolara ve bağımsız denetim raporlarına olan güveni sarsarak piyasaların gelişmesini olumsuz yönde etkileyecektir (Azap, 2012: 39).

Muhasebe meslek mensupları çok önemli faaliyetleri yerine getirmektedir. Devletin mali yapısının işleyişi özellikle gelir ve gider dengesi açısından çoğunlukla toplum tarafından toplanan vergilerle finanse edilmektedir. Bu vergi hesaplarının yapılmasında ve tahsilinde, muhasebe mesleğini icra edenler önemli bir rol üstlenmektedir (Sayım ve Usman, 2016: 109).

Mevcut ekonomik koşullarda işletmelerin çalışmalarını borç almadan yürütmeleri hemen hemen imkânsızdır. Bu amaçla işletmeler, finans kuruluşlarından çeşitli vadelerde kredi alma yoluna giderler. Kredi veren finans kuruluşları, işletmenin sahip olduğu varlıkları, kaynakları, borç alacak durumunu, ödeme yeteneğini, yatırım politikasını, kârlılık durumunu öğrenmek ister. Bu nedenle finans kuruluşları işletmelerden muhasebe verilerini ve raporları isterler. Finans kuruluşları,

muhasebenin ürettiği veri ve raporları dikkate alarak işletmeye kredi verip vermeme ya da verdikleri takdirde kredi limitini belirleme ve kredinin hangi şartlar altında verileceği hususunda bir karara varırlar. İşte kredi finans kuruluşlarının, söz konusu kararları almasında, kredi verecekleri işletmenin istenen muhasebe veri ve raporlarının güvenilirliği finans kuruluşları için önem arz etmektedir. Bu nedenle kredi veren finans kuruluşları için muhasebe mesleği çok önemlidir.

Devletin gelir kaybına neden olan temel sorunlardan biri de kayıt dışı ekonomidir. Kayıt dışı ekonomi kayıtlı ekonominin düşmanıdır ve biri büyürse diğeri küçülür. Bu nedenle, ülke ekonomisinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi ve ekonominin gelişebilmesi için kayıt dışı ekonominin tamamen önlenmesi gerekir. Muhasebe mesleğinin en önemli fonksiyonlarından biri de bilgi ve belgelerin kaydedilmesidir. Kayıt dışı ekonominin sadece yasal düzenlemelerle önlenmesi mümkün değildir. Kayıt dışı ekonominin önlenmesi ve bütün faaliyetlerin kayıtlara yansıtılması ancak muhasebe mesleğinin doğru, dürüst ve etik bir şekilde gerçekleştirilmesi ve denetim ile mümkündür.

Nihayetinde muhasebe mesleği ticari hayatın tamamlayıcısı, bütünleyici bir kısımdır. Muhasebe meslek mensuplarının ticari ilişki ve faaliyetlerinin sonucunda oluşturduğu tüm raporları ortak bir dil ile doğru bir biçimde yansıtması, sadece mükellefler açısından değil aynı zamanda ülke maliyesi açısından da büyük bir öneme sahiptir. Muhasebe mesleği dürüst, adil ve nesnel bir şekilde yerine getirilerek haksız rekabeti önlemede, yasalara ve sisteme olan güveni pekiştirmede çok önemli bir fonksiyona sahiptir (Ayboğa, 2003: 333).

Muhasebecilik mesleğinin toplumda benimsenmesi için bu mesleği icra edenler toplumun ahlaki ve etik kurallarını göz önünde bulundurmak zorundadırlar. Bu yönden bakıldığında muhasebe mesleğinden; mali sistemlerde açıklık, vergi alacaklarının tam tespiti, varlık gruplarına doğru şeffaf ve objektif bir bilgi aktarımı beklenmektedir (Kurtcebe, 2008: 27).

Günümüz iş dünyasında globalleşme ve finansal gelişmelere bağlı olarak işletmelerin faaliyet alanları genişlemiş, yaptıkları işlemler daha karmaşık bir hale gelmiştir. Bu değişim ve gelişim neticesinde, işletmelerin rekabet üstünlüğü sağlayabilmeleri ve geleceğe yönelik doğru kararlar alabilmeleri için bilgiye

duydıkları ihtiyaç artmıştır. Bu durum, hem muhasebe mesleğinin önemini, hem de hazırlayacakları raporlarla işletme içi ve işletme dışı kişi ve kuruluşlara; doğru, zamanlı ve güvenilir bilgi sağlamakla yükümlü olan muhasebe meslek mensuplarının görev ve sorumluluklarını ve aynı zamanda meslek mensuplarından beklentileri de artırmıştır (Yıldız, 2017: 170).

1.2.2. Meslek Mensuplarının Etiksel Özellikleri

Bütün meslek mensuplarının uymak zorunda oldukları temel etik ilkeler şunlardır:

- *Dürüstlük*: Tüm meslek mensuplarının meslekî ve iş ilişkilerinde doğru sözlü olmasını, adil davranmasını ve açık sözlü olmasını ifade etmektedir. Herhangi bir konuda herhangi bir bilginin hatalı, yanıltıcı biçimde hazırlandığını veya gizlenmiş ifadeler içerdiğini düşünüyorsa, bu tür bilgiyi dikkate almamalı, bu bilgiyle hazırlanmış rapor, haber veya sonucu kabul etmemelidir.
- *Tarafsızlık*: Meslek mensuplarının taraflı ve önyargılı davranmaması, mesleki kararlarının üçüncü kişiler tarafından gelecek baskılardan etkilenmemesidir.
- *Mesleki Yeterlilik ve Özen*: Meslek mensubu unvanını alan kişilerin meslekî eylemlerini yerine getirirken teknik ve meslekî standartlarla uyumlu olarak özenli davranması ve gayret göstermesidir (Çetin ve Şahin Dağlı, 2014: 60).
- *Gizlilik*: Meslek mensupları, meslekî ilişkiler ve faaliyetler sonucunda elde edilen bilgileri açıklamalarını gerektirecek bir durum olmadıkça üçüncü kişilere bu bilgileri açıklamaması ve bu bilgilerin meslek mensubunun veya üçüncü kişilerin çıkarları için kullanılmamasıdır.
- *Mesleki davranış*: Meslek mensuplarının bağlı oldukları yasa ve yönetmeliklere uyması ve mesleğin saygınlığını sarsacak davranışlardan kaçınmasını ifade eder (Yıldız, 2010: 163).

1.2.3. Muhasebe Mesleğinin Özellikleri

Muhasebe mesleği eylemleri neticesinde elde edilen bilgilerin, çeşitli kullanıcılara yönelik olması mesleğin sosyal sorumluluğunun ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu sorumluluk başta makro açıdan devlet, mikro

açından ise tüm ticari işletmelerin sürekliliğinin sağlanması açısından mesleğin önemini arz etmektedir. Bu kadar büyük bir öneme sahip olan mesleğin bir takım özellikleri mevcuttur. Bu özellikleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

➤ **Muhasebe mesleği karar verme aracıdır:** İşletmeler ekonomilerin temel dinamiğidir. İşletmelerin verimli şekilde çalışmaları ve gelişmeleri, iyi bir şekilde işleyen muhasebe ve denetim sistemine bağlıdır. İşletmelerde bu görevi ise muhasebeciler yapmaktadır.

➤ **Muhasebe mesleği önemlidir:** Muhasebe mesleği, ekonomik ve finansal yapının iyi bir şekilde işlenmesinde önemli bir görev üstlendiğinden dolayı işletmeler ve devlet açısından her geçen gün daha da önemli bir meslek haline gelmektedir.

➤ **Muhasebe mesleği nitelikli bilgi gerektirir:** Muhasebe mesleği, kendi branşıyla ilgili bilgiler dışında hukuk, ekonomi, finans ve işletme gibi bilim dallarında da bilgili olmayı gerektirir.

➤ **Muhasebe mesleği uzun bir tecrübe gerektirir:** Muhasebe mesleği birçok bilim dalı gibi sadece teoriden oluşmadığı için tam olarak icra edilebilmesi için uzun bir süreyi kapsayan tecrübe gerekir.

➤ **Muhasebe mesleği sorumluluk gerektirir:** Muhasebenin ürettiği bilgiler başta devlet olmak üzere hem işletme içi hem de işletme dışı tarafları dolayısıyla tüm toplumu ilgilendirir. Bu durum ise ciddi bir sorumluluk gerektirir.

➤ **Muhasebe mesleği sır saklamayı gerektirir:** Muhasebe mesleğine bir bakımdan sır mesleği diyebiliriz. Çünkü muhasebe meslek mensupları faaliyetleri neticesinde elde ettikleri bilgileri yasal olarak bir zorunluluk olmadığı müddetçe kimseye söyleyemez ve kendisinin ya da başkalarının çıkarları için kullanamazlar.

➤ **Muhasebe mesleği yorucudur:** Muhasebe mesleği hatayı kaldırmaz. Daha çok zihinsel enerji harcamayı gerektiren yorucu ve çabuk yıpratıcı bir meslektir (Alkan, 2011: 82-83).

1.3. MESLEKİ EĞİTİM KAVRAMI

Eğitim; bireye bilgi ve beceri kazandırarak bireyin kişilik gelişimde yol gösterici olan, bireyin ilgi ve yeteneklerine göre meslek edindiren, topluma, çevreye, yeniliklere duyarlı ve uyumlu olmasını sağlayan bir süreçtir. Ayrıca eğitim, kişiye bilgi ve becerinin yanı sıra ahlaki ve kültürel davranışlar da kazandırır (Zaif ve Karapınar, 2002:113). Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecine eğitim denir (Ertürk, 1998: 13).

Milli Eğitim Temel Kanununun 2. Maddesinin 3. bendinde mesleki ve teknik eğitim; *“bireylerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve takım halinde iş yapma meziyeti kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu edecek ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak”* şeklinde tanımlanmıştır (<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>).

Bireylerin herhangi bir meslek alanında üretici statüsünde faaliyette bulunabilmesi için gerekli asgari bilgi, beceri, yeterlilik ve meslek kültürünü edindiren eğitime “mesleki eğitim” denir (Ünsür, 1998: 23). Mesleki eğitim, kişilere iş hayatında belirli bir meslekle ilgili bilgi, beceri ve iş alışkanlıkları kazandıran ve kişinin yeteneklerini çeşitli fonksiyonlardan geliştiren eğitimidir (Özsoy, 2007: 68). Bir diğer tanıma göre mesleki eğitim; kişisel ve toplumsal yaşam için gerekli olan belirli bir iş dalının zorunlu kıldığı yetenek, bilgi, yaratıcılık, yorum ve bir işi tam anlamıyla yerine getirme becerilerini kişilere kazandırır. Kişiyi ruhsal, iktisadi, toplumsal, zihinsel ve bireysel olarak uyumlu bir şekilde gelişime uygun hale getirme politikasını üstlenir (Alkan, Doğar ve Sezgin, 1991: 3). Mesleki eğitim, bireylerin ihtiyaçlarını gidermek amacıyla, iş dünyasının beklentileriyle uyumlu becerikli ve teknik işgücünü yetiştiren, bir meslek dalıyla ilgili olarak beceri ve davranış kazandıran, bireylerin yeteneklerini çeşitli yönleriyle geliştirerek topluma faydalı olmalarını sağlayan etkinlikler bütünüdür (Akbulut, Pekkaya ve Aksakaloğlu, 2014: 74-77).

1.3.1. Mesleki Eğitimin Önemi

Günümüz dünyasında iş ve eğitim birbirinden ayrı düşünülemez iki unsur konumuna gelmiştir. Diğer bir ifadeyle mesleki ve teknik eğitim, ekonomik kalkınmanın lokomotif, ekonomik hayatın vazgeçilemez bir bölümü, kalbidir. Geçmişte geleneksel olarak var olan usta-çırak ilişkisi, günümüzde teorik bilgiyle taçlandırılmış ve merkezi bir hal almıştır. Böylece, birey sadece yeteneklerine göre değil, aynı zamanda işe kattığı değerle de ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle mesleki eğitim, kişilerin mesleki hayatlarında, işletmelerin gelişmesi ve ilerlemesinde, ülkenin kalkınmasında son derece önem arz etmektedir. Hızla gelişen ve değişen finansal yaşam, nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyacı gün geçtikçe arttırmaktadır. İnsanların hayatında bireysel, sosyal, ekonomik, kültürel ve ulusal ihtiyaçların yerine getirilmesinde zorunlu bir eğitim olan iş ve eğitim yani mesleki ve teknik eğitim, önemli bir yer işgal etmektedir (Özsoy, 2007: 71-72).

Meslek, kişiler için sadece para kazanma anlamına gelmemekte, aynı zamanda prestij ve statü gibi toplumsal durumları da ifade etmektedir. Kişiler meslekleri ile toplumda değerlendirilmekte ve belli bir konumda yer almaktadırlar. Mesleki eğitim, genel eğitimin üzerine eklenen uzmanlaşma eğitimi olduğundan dolayı genel eğitimden farklıdır. Temel eğitim, tüm bireylerin ortaöğretime kadar tabi tutulduğu ana eğitimidir. Mesleki ve teknik eğitim ise bazı durumlarda ortaöğretime kadar inen iş yaşamına özgü uygulamalı bilgilerin verildiği eğitim sürecidir. Uzmanlar, bireylerin daha erken yaşlarda belirli bir iş kolunda çalışabilmeleri ve meslek sahibi olabilmeleri için mesleki ve teknik eğitimin oldukça küçük yaşlarda başlaması gerektiğini savunmaktadırlar (Arıkan, 1998: 1).

Mesleki ve teknik eğitim (METE), sınırsız ihtiyaçlar karşısında kıt kaynakların nasıl daha verimli kullanılacağına dair ekonomik faaliyetleri disipline etmesi nedeniyle sadece iş yaşamının değil, akademik çevrelerin de önemli bir çalışma alanı pozisyonundadır. Özellikle üniversiteler, mesleki ve teknik eğitim anlamında bireylerin teorik ve pratik eğitim aldıkları önemli ve başlıca kurumlardır (İbadov, 2018: 13).

1.3.2. Mesleki Eğitimin Amacı

Mesleki ve Teknik Eğitimin en önemli hedeflerinden bir tanesi genç nüfusun fazla olduğu ülkemizde nitelikli insan gücü yetiştirmektir. İyi eğitilmemiş, çağdaş bilgidен yoksun, üretim değil tüketim odaklı yaşayan ve toplumun kültürel değerlerine sahip olmayan genç bir nüfus ülkenin geleceği bakımından ancak problem oluşturacaktır. Mesleki ve teknik eğitimin temel amacı, kişilere iyi bir meslek fırsatı sunmak ve bu meslekte ilerleyebilmesi için gerekli donanımları kazandırmaktır. Yani; mesleki ve teknik eğitimin en önemli amacı, iş dünyası için iyi eğitilmiş iş gücünü istihdam etmek, yetiştirmek ve endüstride kullanılacak emeğin kalitesini arttırmaktır (Sezgin, 1994:1).

Mesleki ve teknik eğitimde bir birey, teorik olarak öğretilen konuyu, uygulamalı olarak atölye ortamında öğretmeninden izleyerek, uygulayarak, yaşayarak ve deneyimleyerek öğrenecek; böylece birey gelecekteki mesleki hayatı için gerekli olan tecrübeyi kazanacaktır. Kısacası, bireylere bilişsel ve duyuşsal davranışlarla birlikte psikomotor davranışları da kazandırmak, mesleki ve teknik eğitimin hedefleri arasındadır (Akgünler, 2007:1).

1.3.3. Mesleki Eğitimin Nitelikleri

Mesleki ve teknik eğitim, eğitimin bir parçası olarak kabul gördükten sonra bu eğitim biçiminin temel eğitimden farkının ne olacağı konusu bir sorun teşkil etmiştir. Baskın olan düşünce ise mesleki eğitimin teorikle birlikte yürütülen pratik ağırlıklı olmasıdır. Günümüzdeki mesleki eğitimi karakterize eden temel nitelikler aşağıda özetlenmiştir (Sezgin, Doğan ve Alkan, 1980: 11):

- Meslek eğitiminin ana prensibi pekiştirme psikolojisine dayalı yaparak öğrenmedir.
- Meslek eğitiminin teori ve uygulamasındaki temel bir ilke; mesleki alanlardaki gelişme ve değişimlere göre bir plan ve program çerçevesinde kendini değişen ortama göre güncellemek ve değişen düzene adapte olmaktır.
- Genel olarak mesleki eğitim veren okullar topluma dayalı ve iş dünyasına yönelik okullar olup ya iş dünyasının kendisi ya da bir simülasyondur.

- Mesleki eğitim ve öğretimin içeriği, teorisyenlerin bilgilerinden daha çok meslekteki tecrübeli kişilerin bilgi, beceri ve faaliyetleri temel alınarak oluşturulur.
- Meslek eğitiminin odak noktası, belirli bir meslekteki istihdam ihtiyaçlarına göre hazırlanmış eğitim programlarının uygulanmasıdır.
- Mesleki eğitim, bireyi sadece bir mesleğe hazırlamamakta aynı zamanda çok yönlü gelişmesini sağlayan etkili bir araçtır.

1.4. MUHASEBE EĞİTİMİ

Muhasebeye; bir organizasyondaki faaliyetleri kendine özgü bir şekilde açıkladığı için “işletme dili”, muhasebeden elde edilen bilgiler finansal kararların temelini oluşturduğu için “finansal kararlar dili” gibi isimler de verilebilir. Bu yüzden muhasebe ile ilgilenen kişiler yeni bir dil öğreniyor varsayılabilir. Bu dilin temel kavramlarını öğrenmek, verileri bu dille ifade etmek, elde edilen bilgilerin nerede nasıl kullanılacağı konusundaki becerileri geliştirmek ancak “muhasebe eğitimi” ile mümkündür (Sevilengül, 2016: 6).

İşletmelerin yapmış oldukları finansal nitelikteki olay ve işlemlerin tarih sırasına göre kayıt altına alınarak, sınıflandırılması ve bu işlem ile olayların önemi belirtilerek özetlenmesi, çözümlemelerin ve analizlerin yapılması ve elde edilen sonuçların yorumlanarak karar mercilerine iletilmesi sanatına muhasebe denir (Akdoğan ve Aydın, 1987: 131).

Muhasebe, geçmişe yönelik sağlıklı, tam ve güvenilir bilgiler sunarken gelecek için planların hazırlanmasında tam, etkili, dinamik ve reel kararların alınmasında, risklerin ve fırsatların tespit edilmesinde rehber niteliğindedir. Hızla gelişen teknoloji, ülke sınırlarının ortadan kalkması, dijitalleşme ve yasal gelişmeler muhasebeyi daha işlevsel hale getirmiştir. Tüm bu gelişmeler muhasebe mesleğini benimseyen kişilerin, muhasebeden beklenen bütün bu vazifeleri başarıyla ifa edebilmeleri için iyi bir eğitim almalarını gerekli kılmıştır (Karasioğlu ve Duman, 2011:165).

Muhasebe eğitimi, bireye muhasebe mesleğinin gerektirdiği bilgi ve beceriyi edindirmeyi amaçlayan mesleki bir eğitimdir (Sevilengül,2007: 9). Muhasebe eğitimi

bireye, mesleği ile ilgili gerekli bilgi ve maharetin verilmesini hedefleyen mesleksel bir eğitim olup bu bilgi ve beceriler öğrencilere ders programları aracılığıyla kazandırılmaktadır (Orhan ve Tazegül, 2012: 50).

Muhasebe eğitiminin en zor yönü muhasebe ile ilgili mevzuatın ve uygulamaların sık sık değişikliğe uğraması sonucu verilen eğitimin içeriğinin güncel olmasını takip etmektir (Ayyıldız, Günlük ve Erbey; 2006: 1).

Muhasebe eğitiminde teori ve uygulama birbiriyle desteklenmelidir ki o eğitimden verim alınabilsin. Eğitimin her düzeyinde yeni verilen bilgiler, önceki temel bilgilerin üzerine inşa edilerek bütünleşmesi sağlanmalı ve bu bilgileri pekiştirmek için yeterince uygulama yapılmalıdır. Uygulamalar, eğitici tarafından bilginin sadece tek taraflı aktarılması şeklinde yapılmamalı, öğrencilerin de derslere aktif bir şekilde katılımı sağlanmalıdır. Böylece, ezberci eğitimden öğrenme temelli eğitime geçiş gerçekleşecektir. Yani; zihinsel ve bedensel faktörlerin aynı anda kullanılması, somut ve soyut bulgularla meydana getirilen olgu ve olayların görsel açıdan sunulması faaliyeti, muhasebe eğitime açıklık getirmektedir (Hatunoğlu, 2006: 192).

Günümüzde verilen muhasebe eğitiminin niteliği ve etkinliği; muhasebe mesleğinin elde edeceği pozisyonu ve muhasebe mesleğinin bırakacağı intibayı direkt etkilemektedir (Çukacı ve Elagöz, 2006: 147).

Türkiye’de muhasebe eğitimi orta öğretimde Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri bünyesindeki Muhasebe ve Finansman bölümlerinde, yaygın eğitimde Halk Eğitim Merkezlerinde açılan kurslarda, yükseköğretim kurumlarında ise ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora programlarında verilirken en yoğun muhasebe eğitimi ise yine üniversiteler de yer almaktadır. Bunun dışında özel kurum ve kuruluşlarca da açılan muhasebe kursları ve eğitim programları mevcuttur.

1.4.1. Muhasebe Eğitiminin Amacı Ve Önemi

Muhasebe eğitiminde amaç; öğrenciye muhasebenin temel kavram ve prensiplerini öğretmek, işletme için karar almalarında yardımcı olacak verilerin tespit edilmesi, toplanması, ölçmenin yapılması, kayıt altında tutulması, doğruluğunun belirlenmesi, raporlar şeklinde özetlenmesi işleminden sonra analiz ve

değerlendirmeden çıkarılan sonuçların karar almada kullanılmasını sağlayacak yetenekler geliştirmesini ve gerekli bilgiyle donatılmasını sağlayan bilgileri kazandırmaktır (Kozache, 2020: 7).

Muhasebe eğitiminin öncelikli amacı, bireyin iş dünyasına adım attığı andan itibaren, işletme adına karar verecekler için bu aşamada kullanabilecekleri faydalı verilerin tespit edilmesi, sınanması, kaydedilmesi, güvenilirliğinin ve geçerliliğinin incelenmesi, raporlanması ve bu raporlardan elde edilen verilerin karar alma aşamasında kullanılması konusunda bireylerin bilgilendirilmesi ve bu bilgilerin kullanılabilmesi için bireyin kişisel becerilerini geliştirmektir (Tekşen, Tekin ve Gençtürk, 2010: 102). Bu bağlamda muhasebe eğitiminin amaçlarından bir diğeri, öğrencilerin toplum içerisindeki mesleki ve kişisel gelişimini etkileyecek alanlarda uzmanlaşmasına yardım etmek ve öğrenmeyi yaşam boyu öğrenme haline getirebilmek için öğrencileri motive etmektir (Karasioğlu ve Duman, 2011:174).

Muhasebe bilimi söz konusu mali bilgilerden faydalanacak işletme içindeki ve dışındaki ilgililere doğru, sağlıklı ve itimat edilebilir verileri sağlamak zorundadır. Doğru ve güvenilir veriler elde etmenin metodu ise iyi eğitim almış meslek elamanından geçmektedir. Muhasebe eğitimi ile öğrencilerde bu bilgilerin kullanılması için yeteneklerinin geliştirilmesini amaçlanmaktadır (Tazegül, 2011: 6).

Ayrıca, alanında uzman bir meslek mensubunun dürüstlük, objektiflik, şeffaflık ve gönüllülük gibi önemli meziyetleri de taşıması beklenir. Hızlı globalleşme günümüzde muhasebe eğitimi de etkisi altına almıştır. Bunun sonucunda, muhasebe eğitimi artık yalnızca ulusal düzeyde değil evrensel düzeyde değerlendirilmekte, uluslararası normlarla uyumlu, aynı ders içeriklerine sahip ve muhasebecileri profesyonel niteliklerle donatacak şekilde evrilmiştir. Bu nedenle, mesleğe dair bilimsel yeterlilik hem ulusal hem de uluslararası standartlarda tanzim edilmiştir (Zaif ve Ayanoğlu, 2007: 117-118).

Muhasebe eğitimi, yalnızca bu fonksiyonlardan oluşmamakta, aynı zamanda bu eğitimi alan öğrencilere güncel durumları nesnel bir şekilde görebilmeyi, sağlam iletişim bağları kurabilmeyi, teknolojiyi kullanabilmeyi, teorik olarak öğretilen etik-ahlak bilgilerini meslek yaşamında uygulamayı vb. özellikleri meslek mensubu veya adaylara aşılmasını kendine ilke edinmektedir (Sarı Özgün, 2018: 26).

Muhasebe eğitiminin amacı öğrencilere vizyon katarak, nicel verileri nitel verilere dönüştürmeyi öğreten, mesleki bilgi ve iletişim becerisine haiz, zamanın gerektirdiği değişime uyum sağlayabilen, meslek etiğine sahip meslek mensuplarının yetiştirilmesini sağlamaktır (Süer, 2007: 18).

Globalleşme ile birlikte ülkeler arasındaki sınırlar incelmış, işletmelerin iş yükü ve büyüklükleri artmış, faaliyet alanları genişlemiş ve ülke sınırları aşılmıştır. Dünyanın küresel pazar ekonomisine doğru kaymasının sonucunda işletmelerin hayatta kalması sadece işletme karına ya da sermayesine değil, iyi yetişmiş, nitelikli insan kaynağına bağlı hale gelmiştir (Kandemir, Kardeş ve Baykut, 2016: 134). Çünkü sahip olunan insan nüfusunun niteliği, ülkelerin gelişmişlik seviyelerini ölçmede kullanılan temel ölçütlerden biridir. Nitelikli insan kaynağını ise, ancak iyi tasarlanmış bir eğitim sistemiyle mümkündür (Şengel, 2011:170).

Muhasebe eğitiminin temel amacı, öğrencilerin mesleki hayatlarında başarıyı yakalayabilmeleri için zorunlu olan donanımları edindirmektir. İşverenler, kalıpların dışında düşünebilen, diğerlerinden farklı becerilere sahip fark yaratan kişileri tercih etmektedir (Yaşar, 2019: 85).

Sürekli gelişen ve değişen teknolojiye, büyüyen ekonomiye ve bunların sebep olduğu rekabetçi ortama mesleki anlamda uyum sağlayabilmek ancak iyi bir muhasebe eğitimi almakla mümkündür. Muhasebe eğitiminde esas amaç; mali verileri kullanmak durumunda olan taraflara eksiksiz, tam ve sağlam bilgileri doğru kanallarla ulaştırabilmek ve verilen eğitimin uygulamalarına yönlendirmelerin yapılabilmesidir. Muhasebe mesleğinin geleceği, yeterli seviyede bilgi ve beceriyle donanımlı olan muhasebe meslek adaylarının meslek eğitimini almaları ve aldıkları eğitim sonucunda da esas olan nitelikleri kazanarak meslek mensuplarının arasına girebilmelerine bağlıdır (Çarıkçı, 2017: 222).

Muhasebe eğitiminin amacı; muhasebe alanında kariyer yapmak isteyen meslek adaylarına, finansal nitelikteki bilgilerin dürüst ve doğru bir şekilde kullanılmasını öğretmek ve bu bilgileri pratik yaparak pekiştirmektir. Meslek mensubu olmak isteyen öğrencilere duyarlı, becerikli ve bilgili olmaları gerektiğini, bu yetenekleri düzenli bir şekilde kontrol etmeleri ve bu yeteneklerin ne kadar

önemli ve değerli olduğunu göstermektedir (Yardımcıoğlu ve Büyükşalvarcı, 2013: 174).

Muhasebe insan gücüne ihtiyaç duyan bir bilgi sistemidir. Dolayısıyla muhasebe mesleği adına nitelikli, yeterli ve yetkin muhasebe elemanının yetişmesi gerekmektedir. Bu da ancak muhasebe eğitimi ile mümkündür (Coşkun, Kır ve Coşkun, 2017: 332).

Muhasebe eğitim plan ve programları ile müfredatları yaşanan gelişmelere paralel olarak gereksinimleri karşılayacak şekilde yeniden tasarlanmalı ve öğrencilere iletişim, bilgiyi üretme ve bu bilgileri kullanma yetkinlikleri, karar verebilme becerileri, muhasebe ile ilgili teknik bilgiler ve liderlik vizyonu kazandırılmalıdır. Ders programlarında yer alacak muhasebe müfredatıyla muhasebe temel kavram ve ilkelerinin öğrencilere kazandırılması ve mali verilerin tahlil edilerek karar almada kullanılması temel hedef olarak belirlenmelidir (Zaif ve Ayanoğlu, 2007: 118).

Dolayısıyla muhasebe eğitiminin önemi; kaliteli eğitim, nitelikli muhasebeci ve muhasebe bilgileri ile etkili işyeri karar mekanizmaları şeklinde özetlenebilir (Daştan, 2008: 37).

Günümüz dünyasının yoğun rekabet ortamında işletme yöneticilerinin değişime ayak uydurabilmek ve başarılı olabilmek için, sezgilerinden ziyade verilere dayalı karar vermeye, işletme yöneticilerinin karar verme konusunda gereksinim duydukları verileri sağlayabilmek için ise muhasebeye ihtiyaçları vardır. Bu gelişmelerin sonucunda her geçen gün muhasebecilerden beklentiler artmakta ve farklılaşmaktadır (Dalğar, 2012: 86).

Muhasebe mesleğinin kalitesi ile muhasebe eğitiminin kalitesi birbirine entegredir. Çünkü mesleğin gelecekteki güçlü imajı, ancak eğitim kalitesinin artırılmasıyla mümkündür. Globalleşmeyle birlikte işletmeler de değişim içerisine girmiş, bu durum muhasebe eğitiminde ders kitaplarının kullanılması, yazılı ve sözlü anlatım vs. gibi geleneksel öğretim yöntemlerinin de değişimini kaçınılmaz kılmıştır. Değişen çevreye uyum sağlamak ve muhasebe eğitiminin niteliğini artırmak için geleneksel öğretim metotlarının yerini, gerçek işletmelerle çalışma, vaka analizleri,

teknoloji kullanımı, takım çalışmaları, geri bildirim alıştırmaları gibi uygulamaya yönelik yöntemler almıştır (Kocamaz, 2015: 12).

Kaliteli bir muhasebe eğitimi, teorik bilgi ve pratik uygulamaların bir arada verilmesine bağlıdır. Bu interaktif öğrenme yöntemlerini sağlamak için ise uygun eğitim desteği ve ekipman kullanımı gereklidir. Ayrıca, muhasebe eğitiminde sürekli öğrenme, analiz yapabilme, zaman yönetimi, iletişim, bilgi teknolojileri ve takım halinde çalışma gibi hususlar önemsenmelidir (Akbulut, Pekkaya ve Aksakaloğlu, 2014: 77).

Küreselleşmenin bir sonucu olarak işletme ve işletme ile ilgili taraflar ulusal sınırlarını aşmış, muhasebe departmanından sağlanan verilerle uluslararası düzeyde de ilgilenilmiş, böylece muhasebeden elde edilen bilgilere duyulan ihtiyaç gün geçtikçe artmış, muhasebe ekonomik yaşam için vazgeçilemez olmuştur. Buna bağlı olarak, işletme ile ilgili kişi ve kurumlara talep ettikleri doğru, zamanında, tarafsız, itimat edilebilir ve karşılaştırılabilir bilgileri üretecek muhasebe meslek mensubu adaylarının geliştirilmesi, yetiştirilmesi, sürekli olarak güncel bilgi ve becerilerle donatılması önem arz etmektedir. Hızla gelişen teknoloji işletmeleri, muhasebe mesleğini ve dolaylı olarak muhasebe eğitimini etkileyerek, muhasebenin yeniden şekillendirilmesine sebebiyet vermiştir. Bu gelişme ve değişimler neticesinde artık muhasebeciden sadece defter tutması ya da rapor hazırlaması beklenmemektedir. İşletmelerde kullanılan ileri teknoloji beraberinde birçok alanda değişiklikleri kaçınılmaz kılmıştır. Bunlardan bazıları; proje yönetimi, risk yönetimi, bilgi yönetimi, zaman yönetimi, stratejik planlama, ulusal ve uluslararası pazarlama ve iletişim, e-ticaret, insan kaynakları yönetimi, üretim yönetimi, maliyet muhasebesi, denetim ve yönetim muhasebesi uygulamalarıdır. Bu nedenlerden ötürü muhasebe mesleğini icra eden ve edecek olanların iyi bir mali analiz uzmanı, iyi bir girişimci, iyi bir pazarlamacı, iyi bir yönetici, iyi bir haberleşme uzmanı, iyi bir halkla ilişkiler uzmanı, iyi bir danışman, iyi bir iletişimci ve iyi bir müzakereci olarak yetiştirilmesine yönelik becerilere de sahip olmalı gerekmektedir. Bu ve benzeri sebeplerden dolayı, muhasebe eğitiminin amacı, muhasebenin temel kavram ve ilkelerini öğrenciye özümseterek; öğrencilerin bilgiyi üretmesi, ölçmesi ve en kritiği tahlil ederek bir yargıya varmada kullanılmasının sağlanmasıdır. Muhasebe işletmenin içinde bulunduğu çevredeki değişimlerden doğrudan etkilenen ve kendini

sürekli güncelleyen bir bilgi sistemi olduğu için sadece kayıt sistemi veya vergi yasalarına uygun veri hazırlayan bir sistem olarak düşünülmemelidir. Bu geniş çerçeve dolayısıyla, muhasebeciler için yalnızca teknik olarak muhasebe bilgisi yeterli olmayıp, aynı zamanda iktisat, maliye, hukuk, işletmecilik gibi diğer bilimlerle de muhasebecilerin donatılması gerekmektedir. Bu sebeple, muhasebe eğitimin amacı; teknik muhasebe bilgisinin öğretilmesine ek olarak, bu bilgileri yorumlama, analiz etme ve karar almada kullanılmasına yardımcı olacak diğer disiplinlerden faydalanabilmesi için alt yapıyı hazırlamaktır (Şerbetçi ve Yardımcıoğlu, 2017: 43-44; Zaif ve Ayanoğlu, 2007: 117-118)

Muhasebe eğitiminde temel amaç; muhasebe verilerinin, bu verileri kullanmak durumunda olan ilgililere nasıl doğru ve güvenilir bir biçimde aktarılması gerektiği konusunda öğrencileri eğitmek ve uygulamaları da bu esaslara göre yapmaktır (Akbulut, Pekkaya ve Aksakaloğlu, 2014: 74). Muhasebe eğitimi teori ve uygulama olmak üzere iki aşamalıdır. Muhasebenin hem teori hem de uygulama yönü ile işletme kararlarında aktif bir şekilde rol alması, muhasebe eğitimi alan bir öğrencinin, eğitim sırasında aldığı temel bilgileri, dış dünya ile bağdaştırması açısından büyük önem taşımaktadır (Yürekli ve Gönen: 2015: 305).

İşletmedeki finansal faaliyetleri kendine özgü bir biçimde ifade ettiği için muhasebeye "işletme dili" de denilmektedir. Muhasebe eğitimi, bu dilin kavramlarını öğretmeyi, verileri bu dille ifade etmeyi ve elde edilen bilgileri kullanma yeteneğini geliştirmeyi hedeflemektedir (Akbulut, Pekkaya ve Aksakaloğlu, 2014: 76-77).

Değişen ve gelişen ekonomik şartlar, bireylerin ve işletmelerin farklılaşan ihtiyaç ve beklentileri, yoğun rekabet ortamları her mesleği etkilediği gibi muhasebe mesleğini de etkilemektedir. Özellikle ekonomik yapıların gelişmesi ve değişmesi ile muhasebe mesleğine daha çok görev düşmekte ve bu görevleri yerine getirebilecek kaliteli muhasebe elemanı ihtiyacı da artmaktadır. Bu amaç doğrultusunda muhasebe ders müfredatlarının, muhasebe mevzuatı ve uygulama açısından öğrencilerin bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirecek şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Böylece muhasebe derslerinden alınan verim artacak, muhasebe eğitimi alan öğrenciler tercihleri doğrultusunda görev yapacakları işletmelerde veya devlet kurumlarında

muhasabe uygulamalarıyla ilgili gerekli bilgi ve beceriye sahip birer meslek mensubu adayı olarak mezun olacaklardır (Cengiz ve Tekin, 2019: 184-185)

1.4.2. Muhasebe Eğitiminin Gerekliliği

Küreselleşme ile birlikte kitle iletişim araçlarının gelişmesi ülkeler arasındaki mesafeleri kısaltarak ülkeleri birbirine yaklaştırmış ve bilgi alışverişini gün geçtikçe artırmıştır. Bu dinamik ve sürekli gelişmelerden iş dünyası ve muhasebeyle ilgilenenler de hızlı bir şekilde paylarına düşeni almışlardır. Bu hızlı değişime işletmelerin anında cevap verebilmesi için, her alanda iyi eğitim almış bireyleri istihdam etmesi gerekmektedir. Bu nedenle kaliteli iş gücü yetiştirme uğraşları her meslekte olduğu gibi muhasebe mesleğinde de gün geçtikçe önemli bir hale gelmektedir. Kaliteli muhasebe meslek mensuplarına duyulan ihtiyaç, ekonomik süreçlerdeki gelişme ve değişimlere bağlı olarak ekonominin yeniden revize edilmesi sonucunda muhasebe alanına daha fazla sorumluluk yüklenmesi nedeniyle artış göstermiştir. İşletmelerin gereksinim duyduğu bilgilerin yansız, objektif bir şekilde elde edilmesi ve verilen sorumlulukların icra edilebilmesi muhasebe alanında nitelikli bir eğitim almış muhasebeciler tarafından sağlanacaktır. Muhasebe mesleği için elzem olan kalifiye elemanların yetiştirilmesi görevi ise her sektörde olduğu gibi eğitim kurumlarına düşmektedir (Süer, 2007: 17).

Küreselleşme, sermayenin yüksek hareketliliği ve telekomünikasyondaki gelişmeler nedeniyle uluslararası finans camiasında öne çıkmaktadır. Ekonomilerin, işletmelerin ve sermaye piyasalarının küreselleşmesi, uluslararası muhasebe eğitimi ve uygulamalarına büyük bir ivme kazandırmıştır. Küreselleşme kalıcıdır ve öngörülebilir gelecekte hızı yalnızca artacaktır. Giderek artan küresel bir iş ortamında çok uluslu şirketlerin finansal raporlamasını anlamak için yeterli bir uluslararası işletme ve muhasebe bilgisi gereklidir. Yeterli bir uluslararası muhasebe eğitimi vermek için müfredatlarının içeriğini yeniden inceleyerek dinamik ve sürekli gelişen küresel bir iş ortamının ihtiyaçlarına cevap vermek gerekmektedir (Rezaee, Szendi ve Elmore, 1997: 99-100). Muhasebe eğitiminin uluslararası boyutunun genişletilmesi bir seçenek değil, bir sorumluluktur. Bu nedenle muhasebe akademik programlarının uluslararası arenada acil ve önemli ölçüde dikkate alınması gerekmektedir. Küresel düşünme ve uluslararası muhasebe bilgisi, muhasebe

öğrencilerini bekleyen yeni zorluklara hazırlamak için gereklidir. Ekonomilerin küreselleşmesi, sınır ötesi sermaye finansmanı ve serbest ticaret anlaşmaları sebebiyle ülkelerin muhasebe eğitimlerini gözden geçirerek oluşturulmaya çalışılan uluslararası muhasebe eğitim standartlarına uyum sağlamaları uluslararası rekabet açısından kaçınılmaz bir zorunluluktur. Ancak bu durum tek başına yeterli olmayıp bu standartların uygulanabilirliğini ve yaygınlaştırılmasını sağlamak gerekmektedir (Rezaee, Szendi ve Elmore, 1997: 112-113).

Ülkemizde de muhasebe eğitimi günümüz ihtiyaçları paralelinde kalifiye iş gücü ihtiyacını karşılamak amacıyla değişim göstermiştir. Bu değişim, eğitimde uygulanan yöntem ve tekniklerdeki inovasyonlardan, eğitim müfredatında yapılan düzenlemelerden, ders araç ve gereçlerinin teknoloji odaklı olarak değişmesinden, okul-iş dünyası işbirliğinin artmasından, öğrenci odaklı bir eğitim anlayışı olan bireylerin yaratıcı ve derinlemesine düşünmesini sağlayan aktif öğrenme yaklaşımının benimsenmesinden anlaşılmaktadır (Aksakaloğlu, 2013: 60).

1.4.3. Muhasebe Eğitiminden Beklentiler

Temelde bir mesleki eğitim olan muhasebe eğitiminden, bireylere meslek için lüzumlu olan bilgi ve beceriyi kazandırması beklenmektedir. Bu bilgi ve beceriler ise ancak ders programları aracılığıyla bireylere kazandırılabilir. Muhasebe eğitimi, işletmelerin muhasebe meslek mensuplarından beklentilerini esas alarak hem piyasa şartlarına uygun olmalı hem de eğitimin kalitesini artırmaya yönelik olmalıdır (Yanık, 2013: 200-201).

Sektörün beklentilerinin karşılanması için söz konusu bilgi ve becerilerin bir bölümü eğitim kurumlarında verilen teorik eğitimle elde edilirken bir bölümü ise işletmelerdeki beceri eğitimi ile sağlanmaktadır (Süer, 2007: 19-21).

Muhasebe mezunlarının günümüz küresel iş ortamında hayatta kalabilmeleri için, öğrencilerin beklentileri ve işverenlerin gereksinimleri göz önüne alındığında, muhasebe programlarında öncelik verilen beceri ve niteliklere çok daha fazla dikkat edilmesi gerekmektedir (Kavanagh ve Drennan, 2008: 296).

Muhasebe bilgi sistemine farklı boyutlardan görevler yüklenmektedir. Bazı işletmeler sadece muhasebenin vergi matrahını belirlemesini ve borç-alacak

durumunu izlemesini isterken, bazı işletmeler muhasebeden tüm çıkar gruplarının ihtiyaçlarına cevap verecek bilgileri mevcut mevzuata uygun olarak, muhasebe standartlarında belirtilen hükümler çerçevesinde mali tablolar aracılığıyla hazırlayabilmelerini ve raporlanmasını beklemektedir. Verilen muhasebe eğitimi ile işletmelerin beklentilerini karşılayabilmesi açısından üniversite-sanayi işbirliğinin önemi ve zorunluluğu, hem üniversite hem de işletmeler tarafından kabul edilmektedir (Çürük ve Doğan, 2001: 29).

Muhasebe eğitiminden, teoriyi bilen ve iş başında uygulayabilen kişiler yetiştirmesi beklenmektedir. Bu da ancak öğrenciye daha fazla uygulama yapma imkanı tanımakla mümkündür. Üniversite-sanayi işbirliği kapsamında işletmeler üniversitelerden birtakım beklentiler içerisindedir. Bu beklentiler şu şekilde özetlenebilir: Öğrencilere teorik bilgiler yerine ağırlıklı olarak pratiğe yönelik bilgilerin verilmesi; işletmelere eğitim programları ve işbirliğine ilişkin yayın ve bilgilerin gönderilmesi; seminer, konferans konuları belirleyip işletmelerden alanında uzman kişilerin üniversiteye davet edilmesi; yetişmiş yöneticilerin tecrübelerinden ve pratiğinden yararlanılması; beceri eğitimi yani staja daha fazla önem verilerek öğrencilerin iş ortamını tanımalarının sağlanması, üniversitelerce lisansüstü gece eğitiminin yapılması ve ortaklaşa projelerin gerçekleştirilmesi vb. gibi (Korukoğlu, 1998: 23).

Çağımız globalleşme ve beraberindeki bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmelerden dolayı ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda büyük değişimler yaşamaktadır. Mesleklerin de bu hızlı değişimden etkilenmemeleri mümkün değildir. Bu gelişmeler doğrultusunda, meslek elemanlarının aranan nitelik ve becerilerinde de değişiklikler olmuştur. Meslek mensuplarının rekabet üstünlüğü sağlayabilmeleri için müşterilerine kaliteli hizmetler sağlamaları gerekmektedir ve kaliteli hizmet ancak nitelikli personel istihdamı ile sağlanabilmektedir. Muhasebe eğitimi ile öğrencilere piyasanın beklentilerini karşılayacak seviyede nitelik ve beceriler kazandırılması hedeflenmektedir. Ancak, meslek mensupları ile çeşitli platformlarda yapılan görüşmeler neticesinde, muhasebe eğitimi almış mezunların sahip olduğu nitelik ve beceriler ile muhasebe elemanı istihdam etmek isteyen işverenlerin beklentileri arasında bir fark bir beklenti boşluğu olduğu saptanmıştır (Atabay, 2020: 314).

Literatüre göre istihdam edilebilirlik kavramı, hem alana özgü teknik bilgi ve beceriler, hem genel bilgi ve beceriler, hem de kişisel özelliklerden oluşan bir dizi beceriden oluşmaktadır. Alana özgü teknik bilgi ve beceriler sert beceriler olarak nitelendirilirken, genel bilgi ve beceriler ise yumuşak beceriler olarak ifade edilmektedir. Sert beceriler; bireyin iş alanıyla ilgili olarak bilgiye dayalı ve bu nedenle kolay bir şekilde öğretilen ve ölçülebilen teknik becerilerdir. Yumuşak beceriler ise; teknik bilgiden daha çok kişinin hayata bakış açısını, işine ve diğer insanlarla olan ilişkilerine yaklaşımını açıklamak için başvuru kişilik, tutum ve davranışlarıyla ilgili olan becerileri, yetenekleri ve özellikleri olarak tanımlanan kişilerarası becerilerdir. Literatürde genel beceriler, jenerik beceriler olarak da ifade edilmektedir (Atabay, 2020: 315).

İşverenlerin, muhasebe elemanlarında aradıkları niteliklerden en önemlisi kişiler arası becerilerdir. Araştırmalar, beklenti boşluğu oluşan en yüksek becerilerin yine jenerik/genel/kişilerarası beceriler olduğunu saptamıştır. Meslek mensuplarının/işverenlerin işyerlerinde çalıştıracakları muhasebe elemanında aradıkları kişisel özelliklerden ilk sırayı doğruluk, dürüstlük ve güvenilirlik almıştır. Muhasebe mesleği dinamik bir meslektir, bu nedenle öğrenme hiçbir zaman tamamlanmayarak yaşam boyu sürer. İşte bu sebepten dolayı, üniversiteler muhasebe eğitimi verilen programlarının müfredatlarında öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğretmeye yani öğrenmeyi öğretmeye de yer vermelidirler. Üniversitelerde muhasebe eğitimi alan öğrenciler ise, iş kolunun beklentilerinden haberdar edilerek eksiklik ve zayıflıklarını keşfetmeli, öğrenimleri esnasında müfredat derslerini takviye eğitimlerle güçlendirerek istihdam ve tercih edilebilirlikleri konusunda rekabet üstünlüğü sağlayabilmelidirler. Bu takviye eğitimler; staj, uygulama, müfredat dışı seçmeli dersler, sertifika programları, öğrenci toplulukları faaliyetlerine katılım ve kurslar gibi farklı seçeneklerdir. Meslek kuruluşları ve meslek mensubu işverenlerin de, muhasebe eğitimine öğrencilere staj, part-time çalışma imkanları sağlamak gibi teknik ve jenerik bilgi/becerilerinin gelişimine destek vermeleri beklenmektedir. Bu destekler sayesinde, sektördeki meslek mensuplarının nitelikli muhasebe elemanı temini kolaylaşacaktır (Atabay, 2020: 325-326).

1.4.4. Dünya’da Muhasebe Eğitiminin Yapısı

Bu başlık altında ABD’deki ve bazı Avrupa ülkelerindeki muhasebe eğitiminin yapısı incelenecektir.

1.4.4.1. Amerika Birleşik Devletleri’nde Muhasebe Eğitimi

ABD’de Amerikan Devrimi sonrasında muhasebe mensuplarının yani ustalarının çıraklara iş öğretmesiyle ilk muhasebe eğitimi başlamıştır. Muhasebe eğitimi 1800’lü yılların sonlarına kadar bağımsız ticari meslek liseleri tarafından verilmiştir. Muhasebe ve işletme alanındaki ilk yükseköğretim okulu, 1881 yılında Wharton Finansman ve Ekonomi Okulu adıyla kurulmuş olup ilk muhasebe eğitimi verme çalışmaları ise 1883 yılında başlamıştır (Chu ve Man, 2012: 120-121).

1887 yılında kurulan American Kamu Muhasebeciler Birliği (American Association of Public Accountants-AICPA) 1892 senesinde New York Muhasebe Okulunu kurmuştur. 1938 yılında New York Eyaletinde yürürlüğe giren bir yasa ile (Certified Public Accountant-CPA) Serbest Muhasebeci Mali Müşavir-Yeminli Mali Müşavir olabilmek için lisans mezuniyeti zorunlu kılınmıştır. 1952 yılında ise AICPA tarafından Mesleki Eğitim ve Tecrübe Standartları Komisyonu kurulmuştur. Bu komisyon Serbest Muhasebeci Mali Müşavir-Yeminli Mali Müşavir (CPA) olabilmek için gerekli olan eğitimin ön şartları ile ilgili çalışmalarda bulunmuştur (Çoşgun, 2013: 19).

New York Eyaletinde yürürlüğe giren bu yasa ile muhasebe alanında eğitim alan bireylerin başarıları CMA (Certified Management Accountant-Sertifikalı Yönetim Muhasebecisi) sınavıyla ölçülmeye başlanmıştır. 1931 yılında ise işletme okullarının en güçlüsü muhasebe bölümü haline gelmiştir. 1950’lerin ortalarından itibaren yeterlilik sınavlarına duyulan ihtiyaç, yeni denklik sürecine duyulan ihtiyaç, tanımlayıcı mesleki materyalin kapsamı ve kamu muhasebesi (Certified Public Accountant) CPA ile yönetim muhasebesi (Certified Management Accountant) CMA arasındaki göreceli denge konuları muhasebe eğitiminde önemli bir yer tutmuştur (Langenderfer, 1996:150- 153).

1960’lı yılların ortalarından itibaren ilk 20 yıl muhasebe eğitiminin altın çağı olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde muhasebe meslek mensuplarına olan talep

artmıştır. Bu durum muhasebe programlarının sayısında ve kalitesinde artış meydana getirmiştir. Buna bağlı olarak işletme okullarının statüsü önemli derecede artmıştır. İşletme okulları ve bünyesinde yer alan muhasebe programlarının gelişmesinde etkili olan en önemli unsur 1959'da yayınlanan raporlardır (Sundem, 1992:305).

ABD'de 1960'lı yıllarda muhasebe esas olarak yüksek lisans derecesine ve CPA sertifikasına sahip muhasebe meslek mensupları tarafından öğretilmiştir. Muhasebe bu dönemde işletme okullarında ve fakültelerin ilgili bölümlerinde okutulan tek bir ders olmaktan ziyade önde gelen bölümlerden biri haline gelmiştir. Böylece muhasebe eğitimcilerinden beklenen nitelikler değişerek en az eğitim düzeyi olarak doktora derecesi gerekliliği getirilmiştir (Herring, 2003: 88).

Amerika'da muhasebe mesleği, tıp, hukuk ve benzeri meslekler gibi profesyonel meslek sınıfındadır. Amerika'da muhasebe eğitiminde, örnek olay yöntemi, programlanmış ders kitapları, bilgisayarlar, film, tepegöz ve slayt gibi yöntem ve araçlar kullanılmaktadır (Çoşgun, 2013: 19).

1980'lerde muhasebe meslek mensupları ile eğitimciler arasında fikir ayrılıkları ortaya çıkmıştır. Bu dönemde muhasebe meslek mensupları öğrencilerin mesleğe giriş için yeterli düzeyde muhasebe eğitimi almadığını öne sürmüşlerdir. Ayrıca yönetmelik ve kanunların artması, hem uygulama hem de teorik bilgiler bazında öğrencilerin eğitilmesi, yaşam boyu öğrenme bilincinin öğrencilere kazandırılmasını zorlaştırmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin değişen iş ortamına adapte olabilmesi daha da zor bir hale gelmiştir. 1990'lı yıllarda artan küreselleşme ve muhasebe meslek mensuplarının beklentilerinin artmasıyla birlikte bu sorun daha da büyümüştür. Amerikan Muhasebe Derneği'nin (AAA), muhasebe eğitimcileri ve araştırmacıları tarafından hazırlanan Benford Komite Raporu (1986)'nda muhasebe eğitiminde yeniden yapılandırma ihtiyacına değinilmiştir. Benford Raporu'nda başarının ön koşullarının teknik uzmanlığın ötesine geçtiği ifade edilmiştir. Raporda, geleceğin muhasebe meslek mensuplarının hayat boyu öğrenme becerileri, eleştirel düşünme, iletişim becerileri ve muhasebe bilgi sistemleri ihtiyacı olduğunu vurgulanmaktadır. Günümüzün önde gelen muhasebe firmaları tarafından hazırlanan The Big 8 (1989) raporunda, muhasebe meslek mensubu olabilmek için gerek duyulan bilgi ve becerilerin neler olması gerektiği ifade edilmiştir. İletişim,

entelektüel beceriler, tarih, siyaset ve etik hakkında genel bilgi gibi daha az geleneksel nitelikler bu beceriler arasındadır (Lee ve Foster, 2003:34-35).

ABD’de muhasebe alanında lisans eğitimi alan öğrenciler 4 yıl eğitime tabi tutulmaktadır. ABD öğrencileri vergi ve denetim derslerinden sadece biri ile birlikte finans, ekonomi, etik, iş hukuku, ileri muhasebe, genel muhasebe I ve II, muhasebe ve işle ilgili diğer dersleri alarak 120 kredilik eğitimin sonunda mezun olabilmektedirler. Öğrencilerin mezun olabilmeleri için bir tez veya proje hazırlamaları gerekmez. Ancak öğrenciler mezun olabilmek için akademik bir sınava tabi tutulurlar. ABD’deki üniversite müfredatlarında, öğrencilere problem çözme yeteneği kazandırabilmek için, geniş bir eğitim verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, teknik okul müfredatları fen ve beşeri sanatları da iki yıllık geleneksel eğitimin içinde ele almaktadır. Bu nedenle, ABD’de muhasebe müfredatı muhasebe dışındaki dersleri de içine almakta ve müfredatta uygulamalara sık sık yer verilmektedir. Yani, ABD’de muhasebe eğitimi iki yıl genel sanatlara odaklanmakta, uygulamaya dönük, dört yıl süreli eğitim vermekte ve 120 kredi ve staj uygulamasından oluşmaktadır. Öğrencilerin uzmanlık sınavları için, iki yıl deneyim sahibi olmaları ve 120-150 kredilik ders almış olmaları gerekmektedir (Eastman, 2009: 1-20).

1.4.4.2. Avrupa’da Muhasebe Eğitimi

Kültürel, ekonomik ve hukuki gelişmeler dünya genelinde muhasebe uygulamaları arasında farklılıklara yol açmıştır. Bu farklılıkları ortadan kaldırmak, muhasebe ve denetim alanında standardizasyonu sağlayabilmek amacıyla Avrupa Birliği Konseyi ve Avrupa Muhasebeciler Federasyonu (The European Accounting Association-EAA) gibi kuruluşlar Avrupa ve dünya çapında bir takım çalışmalar yapmaktadırlar (Coenenberg, Haller ve Marten, 1999:367-368).

1.4.4.2.1. İngiltere’de Muhasebe Eğitimi

İngiltere’de öğrencilerin yeteneklerine göre seçecekleri gramer okulları, teknik okullar, modem okullar vb. gibi farklı türden ortaöğretim düzeyinde okullar mevcuttur. Bu okullar arasında mesleki eğitim veren okullar da (Secondary Technical School) vardır. Bu okullardan mezun olduktan sonra bireyler meslek hayatına

atılabilir veya ileri düzey eğitim alabilecekleri okullara (Colleges of Further Education) başvurabilirler. İngiltere’de lisans düzeyinde eğitim üç yıl sürmektedir. Ancak üniversite için 1-2 yıl süren hazırlık eğitimi bu sürecin dışındadır. Öğrencilerin üniversite eğitim hakkı kazanabilmeleri için Genel Eğitim Sertifikası sınavında başarılı olmaları gerekmektedir (Subaşı, 2006: 38).

İngiltere’de, İngiltere ve Galler Yeminli Mali Müşavirler Enstitüsü, İskoçya Yeminli Mali Müşavirler Enstitüsü, Yeminli Mali Müşavirler Muhasebeciler Birliği, Kamu Mali Müşavirler Enstitüsü ve Yeminli Mali Müşavirler Enstitüsü olmak üzere beş tane meslek kuruluşu vardır (Mathews, 2001: 384-385).

Bu meslek kuruluşları, üniversitelerdeki muhasebe eğitimini kontrolü altına almıştır. Bu nedenle muhasebe eğitimi öğrencilere gerekli becerileri kazandırmakta yetersiz kalabilmektedir. Profesyonel anlamda meslek kuruluşları her yıl sağlam bilgi ve yaşam boyu öğrenme fırsatları sunmakta ve önemli revizyonlar yapmak için çağrıda bulunmaktadır. Bununla birlikte değişim düşüncesine direnerek, iddialarına göre İngiltere’de diğer ülkelere göre insanların çalışma standartlarının iyi olduğu, düzenlemeye ihtiyaç olmadığı, muhasebecilerin sağlam bir teorik ve pratik eğitim aldıklarını, etik davranışlar sergilediklerini ve kamu yararına hizmet ettiklerini iddia eden söylemler ile bu konuyu meşrulaştırmışlardır (Sikka, Haslam, Kyriacou ve Agrizzi, 2007: 4).

İngiltere’de mesleğe girecek olanların lisans eğitiminden sonra, 3-4 yıl süren staj sonunda teorik bilgilerden daha çok muhasebe uygulamalarına yönelik soruların olduğu mesleki sınavlarda başarılı olmaları gerekmektedir (Aksakaloğlu, 2013: 15).

1.4.4.2.2. Almanya’ da Muhasebe Eğitimi

Almanya, geçmişten günümüze kadar mesleki ve teknik eğitim konusunda çeşitli ve başarılı çalışmaları olan bir Avrupa ülkesidir. Almanya’da eğitim kurumlarında aşırı uzmanlaşmaya yönelik eğitimler yerine bütünsel eğitimler tercih edilmektedir (Sür, 2007: 6).

Alman eğitim sisteminde bir birey ilkokuldan üniversiteye kadar totalde asgari 12 veya 13 yıl boyunca eğitim almaktadır. Almanya’da Alman yasal denetçi ve Alman yeminli tasdikli muhasebeci olmak üzere iki tür muhasebeci vardır. Alman

yasal denetçi, tüm şirketleri denetleme hakkına sahiptir. Alman yeminli tasdikli muhasebeciler, yasal denetçiler olarak sadece orta ölçekli özel limited şirketlerini denetleme yetkisine sahiptirler. Bireyin yasal denetçi sınavını kazanabilmesi için, üniversiteden mezun olduğu alanla ilgili en az 4 yıl deneyim sahibi olması gerekmektedir. Birey, bu dört yıllık tecrübe döneminin en az iki yılını bir Alman yasal denetçisinin veya Alman yeminli tasdikli muhasebecinin yanında, bir Alman denetim firması veya yeminli onaylı bir muhasebe firması veya bir kooperatif denetim birliği bünyesinde çalışarak geçirmek zorundadır. Bu süre zarfında aday, genel kabul görmüş Alman muhasebe ilkelerine ve Alman ticaret hukukuna uygun olarak üçüncü şahıs şirketlerinde denetim yaptığını belgelerle göstermelidir. Adayların çoğu, bu dört yıllık mesleki uygulama süresi içinde yasal denetçi sınavına hazırlanmaktadır (Coenenberg vd., 1999:371-372).

1.4.4.2.3. Fransa'da Muhasebe Eğitimi

Fransız muhasebe mesleği için eğitim kriterleri Avrupa'nın en yüksekleri arasındadır. Fransız mesleğinin bir diğer özelliği de tüm mesleki sınavların devlet tarafından düzenlenmesidir. Fransa'da muhasebe fakültesi yoktur. Ancak, muhasebe alanında yüksek lisans derecesi sağlayan programlar, muhasebede isteğe bağlı uzmanlığa sahip işletme okulları ve teknik kolejler vardır. Bu işletme okullarının öğrencilerini seçme şekilleri de birbirinden farklıdır. Bu işletme okullarına girebilmek için öğrenciler iki yıllık bir hazırlık sürecinden ve bu dönemin sonunda da genel bir sınavdan geçmek zorundadır. Bu sınav konuları; Fransızca, yabancı dil, matematik, ekonomi, tarih ve coğrafya konuları içermekte olup, sınavın zorluk derecesi okulun başarısına bağlıdır. Fransa'da mesleki eğitim süresi üç yıl olup Fransız meslek kuruluşlarının kontrolü altında gerçekleştirilir. Stajyer, serbest çalışan bir muhasebe meslek mensubu tarafından veya bir denetim firması tarafından istihdam edilmektedir (Burlaud, 1992:366).

Aday stajını işletmelerin muhasebe, finans, denetim gibi departmanlarında yapabilmektedir. Eğer stajyer isterse stajının iki yılını da Avrupa birliğine bağlı başka bir ülkede yapabilmektedir. Aday her yıl enstitünün düzenlediği sekiz seminere katılmak zorundadır. Stajının sonunda meslekle ilgili belirlediği bir konuda tez yazması gerekmekte olup ayrıca aday bu süreç sonunda biri yazılı biri test olmak

üzere finansal tablolar ve denetimle ilgili iki sınavı başarıyla geçmek zorundadır (Subaşı, 2006: 36-37).

Fransa’da CPA sınavlarına yönelik bazı önemli düzenlemeler 1981 reformundan sonra gerçekleştirilmiştir. Bu reformla muhasebe meslek mensubu olabilmek için ülkemizde olduğu gibi staj öncesi en az 4 yıl yoğun eğitim almak gerekmektedir (Ding, 2000:8).

1.4.4.2.4. Japonya’da Muhasebe Eğitimi

Japonya’da eğitim sistemi oldukça gelişmiştir. Mesleki eğitim, ortaöğretim düzeyinde başlamaktadır. Ayrıca mesleki liselerin yanında genel lise programlarında bu eğitime yer verilmektedir. Japonya’ da meslek liselerinde öğrencilere, gelecekte seçecekleri mesleğe uygun olarak, özel mesleki alan eğitimi verilmektedir (Süer, 2007: 6).

Japonya’daki uygulamalar ABD’deki uygulamalara benzer olup iki aşamalı bir sınavda başarılı olanlara “Yardımcı Yeminli Kamu Muhasebecisi” unvanı verilmektedir. Bu unvanı kazananlar iki yıl bu mesleği icra ettikten sonra Yeminli Kamu Muhasebecisi unvanını alabilmek için tekrar sınava girip hem yazılı hem de sözlü olan bu sınavda başarılı olmaları gerekmektedir. Ayrıca adaylar tez de hazırlamak zorundadırlar (Aksakaloğlu, 2013: 15).

1.4.4.2.5. Avustralya’da Muhasebe Eğitimi

Avustralya’daki iki önemli muhasebe kurumu CPA Avustralya ve Avustralya Yeminli Mali Müşavirler Enstitüsüdür. Bu kurumlarda lisans programlarının eğitim süresi üç yıldır. Lisans derslerinin %35-40’lık bölümü muhasebe gibi alan derslerinden, %35-40’lık bölümü diğer derslerden oluşurken, %20-25’lik kısmı ise seçmeli derslerden oluşmaktadır. Muhasebe meslek mensubu adaylarının muhasebe kuruluşlarına tam üyelik kazanabilmeleri için lisans mezuniyeti sonrası da birtakım faaliyetlerde bulunmaları gerekmektedir. Bu faaliyetler sadece yükseköğretim kurumu ile sınırlı kalmayıp aynı zamanda profesyonel kuruluşları ve uzaktan eğitimi de kapsamaktadır (Mathews, 2001: 382).

1.4.4.2.6. Kanada’da Muhasebe Eğitimi

Kanada’daki üç muhasebe kuruluşu, muhasebe eğitiminde karışıklığa sebep olmaktadır. Bu kuruluşlardan iki tanesi meslekte kalifiye, aranılan bir eleman olmak için bireylerin muhasebe bölümünden mezun olmasına gerek duymamakta sınav veya kapsamlı bir çalışma yaşamını üniversite bitirmeye eşit olarak değerlendirmektedir. Bu kuruluşlardan biri olan Kanadalı Yeminli Mali Müşavirler Enstitüsü ise bireylerin dört yıllık lisans derecesine sahip olmasını, sınavlara girmesini ve yüksek lisans aşamasında mesleki muhasebe alanında araştırmalar yapmalarını önermektedir (Mathews, 2001: 382-383).

1.4.4.2.7. Yeni Zelanda’da Muhasebe Eğitimi

Yeni Zelanda’daki muhasebe eğitime göre, mesleğe kabul edilmek için istisnasız bütün öğrencilerin işletme, muhasebe ve ilgili diğer bölümlerden mezun olması gerekmektedir. Meslek adayının muhasebe meslek kuruluşlarına üye olabilmesi için teknik okulların birinden yeterlilik belgesi alması, üç yıllık bir üniversite eğitimi sonrası mezuniyet belgesine ve buna ilaveten lisansüstü yeterliliğe sahip olması veya bir yıllık iş deneyiminin olması vb. gibi koşullar vardır (Mathews, 2001: 383-384).

1.4.5. Türkiye’deki Muhasebe Eğitiminin Yapısı

Ülkemizde muhasebe eğitimi direkt olarak herhangi bir ülkeden transfer edilmemiştir. Ancak Muhasebenin Tarihsel Gelişimi konusunda da bahsedildiği üzere Fransa, Almanya ve Amerika gibi gelişmiş ülkelerin etkisi altında kalmıştır (Ünal ve Doğanay, 2009: 118).

Türkiye’de muhasebe eğitiminin gelişimini kronolojik olarak; 1926’dan Önceki Dönem, 1926-1960 Dönemi ve 1960’dan Sonraki Dönem olarak sıralamak mümkündür. 1926’dan Önceki Dönem; Ülkemizdeki muhasebe uygulamaları ve eğitimi 1926 yılından önceki dönemde başlamış ve bu dönemde Fransız Etkisinin altında kalmıştır. Muhasebe eğitimi, bu dönemde Mülkiye Mektebi, İstanbul Ticaret Mektebi Alisi, Darüşşafaka ve Askeri Rüştiye Mektepleri’nde verilmiştir (Ünal ve Doğanay, 2009: 118). 1926-1960 döneminde; Türkiye’de modern anlamda üniversitelerin kurulduğu ve muhasebe eğitiminde Alman ekolünün etkisinin

bulunduğu dönemdir. Bu dönemde üniversitelerde muhasebe eğitiminin kapsamı genişletilmiştir. 1960 ve sonraki dönem; Muhasebe eğitiminin Amerikan ve İngiliz ekolünün etkisi altına kaldığı dönemdir. Bu dönemin en göze çarpan hususu, muhasebeyi genel geçer kurallara atfetme çalışmalarının ve hesap planlarının yapılmış olmasıdır. 1994 yılında tüm işletmelerin kullanabileceği Tekdüzen Hesap Planı uygulaması hayata geçirilmiştir. 1980’li yıllarda muhasebe eğitiminde etik eğitimi konuları da yer almaya başlamıştır. 01.06.1989 yılında kabul edilen 3568 sayılı Meslek Kanunu ile muhasebe mesleğinin dayanağı oluşturulmuş ve 3568 Sayılı Meslek Kanunu ile yeni bir dönemin açılışını yapan mesleğin kurumsallaşma süreci doğal olarak muhasebe eğitimini de etkilemiştir. 13.01.2011 tarihinde kabul edilen 6102 sayılı Türk Ticaret kanunu ile muhasebe standartlarının uygulanması zorunlu hale getirilmiş ve bu uygulama muhasebe eğitiminin de konularına dahil edilmiştir (Güney, 2015:82).

Ülkemizde muhasebe eğitimi örgün eğitim kurumlarında, yaygın eğitim kurumlarında ve uzaktan eğitim aracılığıyla gerçekleştirilmektedir.

1.4.5.1. Örgün Eğitim Kurumları

Örgün eğitim; aynı yaş kategorisindeki ve aynı seviyedeki bireylere, belirli bir hedefe göre oluşturulmuş programlarla, okul çatısı altında tertipli olarak verilen sistematik ve yapılandırılmış eğitimidir. Örgün eğitim; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar (Örgün eğitim, 2020: 13).

Ülkemizde muhasebe eğitiminin temeli ortaöğretimde atılmaktadır. Ortaöğretim düzeyinde muhasebe eğitimi veren örgün eğitim kurumları; Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri (MTAL) ve Çok Programlı Anadolu Liseleri (ÇPAL)’dir. Yükseköğretim kurumlarında ise muhasebe eğitimi ön lisans düzeyinde Meslek Yüksekokullarında, lisans düzeyinde genellikle üniversitelerin İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Fakültesi bünyesindeki programlarda, yine dört yıllık lisans eğitimi veren Uygulamalı Bilimler Yüksekokullarında verilmektedir. Lisansüstü düzeyde ise üniversitelerin enstitülerindeki yüksek lisans ve doktora programlarında muhasebe eğitimi verilmektedir.

1.4.5.1.1. Ortaöğretim Düzeyinde Muhasebe Eğitimi

Ortaöğretim düzeyinde verilen muhasebe eğitimi, işletmelerin gereksinim duyduğu ara elemanı yetiştirmeye yöneliktir. Daha çok uygulamaya yönelik olan bu eğitim, teorik eğitimin ağırlıklı olduğu yükseköğretim programlarından bu yönüyle ayrılmaktadır (Yardım, 2009: 18).

Türkiye’de örgün eğitimde ortaöğretim düzeyinde muhasebe eğitiminin başlangıcı, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 29. Maddesinde belirtilen, muhasebe meslek mensubu yetiştirebilmek amacıyla çeşitli programlar uygulayan liseler ile mesleki eğitim merkezleri bünyesinde verilen eğitimlere dayanmaktadır (Karcıoğlu ve Dızman, 2016:873).

Ortaöğretim düzeyinde verilen muhasebe eğitiminin amacı; öğrencilerin bireysel özellikleri, ilgi, ihtiyaç ve beklentileri ile ülkenin evrensel ölçekteki stratejik önceliklerini harmanlayıp bir bütün olarak ele alan bir öğrenme ekosistemi oluşturarak bir yandan öğrencilere temel disiplinlerde öğrenme becerileri kazanma imkanı sağlarken, diğer taraftan öğrencilerin entelektüel açıdan gelişmesini sağlayarak, onları yükseköğretime ve hayata en iyi şekilde hazırlamaktır (<http://ogm.meb.gov.tr/www/misyon-ve-vizyon/icerik/1281>).

İlk aşamada ülkemizde ortaöğretim düzeyinde muhasebe eğitiminin verildiği kurumların başını Milli Eğitim Bakanlığı, Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı Ticaret Meslek Liseleri çekmekteydi. Bu okullarda amaç sektörün ihtiyaç duyduğu iletişim becerisi yüksek, problem çözme yeteneği gelişmiş, eleştirel düşünebilen kalifiye ara eleman yetiştirmektir. Ticaret Meslek Liselerinde muhasebe eğitimi, teorik eğitim ve pratik eğitim diğer bir deyişle stajyerlik eğitimi olmak üzere iki aşamada verilmektedir. Teorik eğitimde öğrenilen bilgilerin iş dünyasına aktarıldığı sürece stajyerlik eğitimi denilmektedir (Kırlioğlu ve Gökgöz, 2011:132). Önceleri Ticaret Meslek Liselerinden mezun olan bir öğrenci belli bir süre staj yaptıktan sonra Serbest Muhasebeci olabilmek için yeterlilik sınavlarına girebilmekteydi. Ancak bu durum zamanla ortadan kalkarak 3568 sayılı Kanun gereği meslek mensubu olabilmek için öncelikle kanunda belirtilen ilgili bölümlerin birinden lisans diplomasına sahip olma zorunluluğu getirilmiştir. Yani orta öğretim

muhasabe öğrencisinin lisans eğitimi almadan mali müşavir olabilmesi artık mümkün değildir.

2011 yılında yayımlanan 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Millî Eğitim Bakanlığında mesleki ve teknik eğitimin yürütülmesinden sorumlu altı birim, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (MTEGM) adı altında birleştirilmiştir (<http://mtegm.meb.gov.tr/www/tarihcemiz/icerik/20>).

Ülkemizde meslek liseleri Ticaret Meslek Lisesi, Kız Meslek Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi, Otelcilik ve Turizm Meslek lisesi gibi birçok dallara ayrılmaktaydı. 652 sayılı KHK ile tüm meslek liselerinin ismi 2014-2015 eğitim öğretim yılı itibarıyla örgün eğitimde; Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL), Çok Programlı Anadolu Lisesi (ÇPAL) ve Mesleki Açık Öğretim Liseleri (MAÖL) adı altında birleştirilmiş ve Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlanmıştır. Yaygın eğitimde ise Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezleri (METEM) mevcuttur. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Çok programlı Anadolu Liselerinde verilen muhasebe eğitiminin süresi dört yıldır. İki lise türü arasında öğretim programı açısından herhangi bir farklılık yoktur (Çakır, 2017: 46-48; Karlıklı, 2016: 24).

Bazı kurum, kuruluş ve örgütlerle eğitimde birlikteliği sağlamak amacıyla işbirliği yapılmaya çalışılmıştır. Bunlardan en önemlisi 3568 sayılı Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanununa istinaden oluşturulan Türkiye Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler ve Yeminli Mali Müşavirler Odaları Birliği (TÜRMOB)'dir. 01 Ocak 1994 tarihinde Türkiye genelinde yürürlüğe giren “Tek Düzen Muhasebe Sistemi (TDMS)” öncelikle Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin eğitim müfredatına aktarılmış daha sonra ise Mesleki Açık Öğretim Liselerinin yüz yüze öğretim programlarına eklenmiştir (Aydın, 2007: 35-36).

Örgün mesleki ve teknik eğitim, çıraklık ve yaygın eğitim kurumları ile bu kurumlarda tabi tutulan eğitim, eğitim sonrası verilen belgeler ve belgeler arasındaki denkliğin esasları yasayla belirlenmiştir (Karaca ve Çakır, 2014: 216). Ulusal ve uluslararası meslek standartlarını baz alarak, teknik ve meslekî alanlarda ulusal

yeterliliklerin temelini belirlemek; denetim, ölçme ve değerlendirme, belgelendirme ve sertifikalandırmaya bağlı eylemleri sürdürmek için gerekli ulusal yeterlilik sistemini oluşturmak ve işletmek üzere 21/9/2006 tarihli ve 5544 sayılı Meslekî Yeterlilik Kurumu Kanunu (MYK) çıkartılmış olup, MYK teşkilatlanması devam etmektedir (Resmi Gazete, Sayı: 26312).

Bu kanun neticesinde Avrupa Birliği ile Türkiye arasında başlangıç tarihi Ekim 2002 olan Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) anlaşması imzalanmıştır (Karaca ve Çakır, 2014:216).

❖ Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL), ticaret ve iktisat eğitiminin bilinçli ve sistemli bir şekilde ifa edildiği, ilköğretimden sonra eğitim süresi dört yıl olan ve gün geçtikçe daha da önemli bir hale gelen meslek lisesidir. Bu lise türünde muhasebe eğitimi daha çok muhasebe ve finansman bölümünde verilmektedir. Ülkemizde, 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren meslek liselerinin geleceğini iyi bir noktaya taşıyabilmek amacıyla iyi bir fırsat oluşturan Avrupa Birliği destekli Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemini Güçlendirme Projesi (MEGEP) hayata geçirilmiştir. MEGEP'in hedefi, modüler bir sistem meydana getirerek, yeniliklere uyum sağlayabilen ve çağın gereksinimlerine uygun bireylerin yetiştirilmesini sağlayan bir sistem oluşturmaktır. 2005 öncesi 3 yıl olan eğitim ve öğretim süresi MEGEP kapsamında 4 yıla çıkarılmıştır (Akbulut, Pekkaya ve Aksakaloğlu, 2014: 77).

9. sınıf ortak bir sınıf haline getirilerek, Meslekî ve Teknik Anadolu Liselerinin 9. sınıfında Fen, Sosyal Bilimler, Anadolu Liseleri vb. gibi diğer liseler ile aynı dersler okutulmaktadır. Öğrenciler dokuzuncu sınıfı bitirdikten sonra, onuncu sınıfta ilgi gösterdiği alanları seçerek o alanlarda eğitimlerini sürdürmektedirler (<http://meslekitanitim.meb.gov.tr/meslekegitim.html>).

MEGEP kapsamında ortaöğretimde mesleki eğitim için kitap ya da farklı kaynakların kullanımı yerine uygulama birliği sağlayan modüler sistemde, modül kitaplar aracılığıyla öğrencilere muhasebe eğitiminin teorik kısmını aktarmak amaçlanmaktadır. Muhasebe eğitiminin uygulama kısmını öğrencilere aktarabilmek

için ise 4. sınıf öğrencilerine “işletmelerde beceri eğitimi” adı altında günlük dilde staj diye ifade edilen 24 saatlik uygulama eğitimi verilmektedir. Böylece öğrenciler teoride kullandıkları bilgileri pratiğe dökerek hem öğrenmiş hem de tecrübe kazanmış olmaktadır (Karaca ve Çakır, 2014:215).

❖ Çok Programlı Anadolu Liseleri (ÇPAL)

Nüfusun az ve yerleşimin dağınık olduğu, Milli Eğitim Bakanlığınca uygun görülen yerlerde, genel, mesleki ve teknik ortaöğretim programlarının bir çatı altında toplandığı ilköğretimden sonra dört yıl süreyle eğitim veren okullardır (<http://www.mevzuat.gov.tr>).

Çok Programlı Liseler eğitim sistemimize 1989 yılında dahil olmuştur. Çok Programlı Anadolu Liseleri (ÇPAL) bünyesinde açılan muhasebe finansman bölümü ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri bünyesinde açılan muhasebe finansman bölümü arasında eğitim ve öğretim açısından hiçbir farklılık bulunmamaktadır (Süer, 2007: 25).

1.4.5.1.2. Ön Lisans Düzeyinde Muhasebe Eğitimi

Ön lisans düzeyindeki muhasebe eğitimi, devlet ve vakıf üniversiteleri bünyesindeki meslek yüksekokullarında verilmektedir. Meslek yüksekokullarında verilen muhasebe eğitiminin süresi dört yarıyıl olmak üzere toplamda iki yıldan oluşmaktadır. Bu iki yıllık süreçte verilen muhasebe eğitimi, seçmeli ve zorunlu derslerden oluşmaktadır (Başer, 2010: 45). Meslek yüksekokullarında öğrenciler birinci yılda genel muhasebe gibi dersleri alırken, ikinci yılda ise bilgisayarlı muhasebe, maliyet muhasebesi vb. dersleri almaktadırlar. Bu dersler genellikle zorunlu olan derslerdir. Zorunlu derslerin amacı, öğrencileri muhasebe alanında yetiştirmektir (Altın, 2009: 75-76).

Ön lisans düzeyindeki muhasebe eğitimi veren meslek yüksekokulu programları; Muhasebe ve Vergi Uygulamaları, İşletme Yönetimi, Dış Ticaret, Bankacılık ve Sigortacılık, Pazarlama, Büro Hizmetleri ve Yönetici Asistanlığı olup içlerinden muhasebe eğitiminin en yoğun verildiği program ise Muhasebe ve Vergi Uygulamaları bölümüdür.

Bu programların müfredatlarında; Genel Muhasebe I-II, Genel İşletme, İşletme Yönetimi, Dönem Sonu Muhasebe İşlemleri, Mesleki Matematik, Muhasebe Meslek Hukuku, Maliyet Muhasebesi, Bilgisayarlı Muhasebe, İstatistik I-II, Vergi Hukuku, Finansal Yatırım Araçları, Finansal Muhasebe, Finansal Yönetim, Muhasebe Denetimi, Şirketler Muhasebesi ve Finansal Yatırım Araçları gibi dersler yer almaktadır.

MYO’ daki muhasebe eğitimi programları, kamu ve özel sektöre ait kurum ve kuruluşlarda, muhasebe ve vergi konuları ile ilgili departmanlarda istihdam edilmek üzere, modern bilgi ve teknolojilerle donanımlı ve yürürlükte olan kanunlara hâkim kalifiye ara eleman ihtiyacını giderme ve bu yönde kalifiye ara elemanlar yetiştirme misyonunu üstlenmiştir (Başer, 2010: 45).

Ön lisans düzeyinde eğitim veren meslek yüksekokullarındaki muhasebe eğitiminin amacı; piyasanın ihtiyaç duyduğu ön muhasebe elemanlarını yetiştirmek ve bu programlarda eğitim gören öğrencilerin kariyerlerini geliştirebilmek için eğitimlerine örgün veya yaygın eğitimle devam etmelerini sağlamaktır (Ezin, Bilen, Aslan ve Altundağ, 2017: 27). Ön lisans düzeyinde eğitim veren meslek yüksekokullarındaki muhasebe eğitiminin genel hedefi; bu programlarda eğitim alan öğrencileri alanları olan genel muhasebe konuları hakkında teknik bilgiyle donatmaktır. Özel hedefi ise; öğrencileri, işletmelerin alacağı kararlarda gerekli olan muhasebe verilerini kolaylıkla, doğru ve tarafsız olarak elde edip yorumlayabilecek bir statüye getirmek, bilimsel ve mesleki formasyon kazandırmaktır (Eleren ve Kayahan, 2007: 50).

Meslek yüksekokullarını genellikle meslek lisesinden geçiş yapan öğrenciler tercih etmektedir. Bu nedenle burada verilen eğitim de ticaret meslek liselerinde verilen eğitimin devamı niteliğinde olmaktadır (Aydın, 2007: 40-43). Meslek yüksekokullarından mezun olan öğrenciler, alanlarına göre lisans programlarına dikey geçiş sınavında aldıkları puanlar doğrultusunda geçiş yapabilmektedirler. Açık Öğretim Fakültesi aracılığıyla İşletme, İktisat, Kamu Yönetimi, Uluslararası İlişkiler, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri, Konaklama İşletmeciliği gibi bölümlere sınavsız kayıt yaptırıp lisans diploması alabilmektedirler.

Meslek yüksekokullarında verilen muhasebe eğitimi, muhasebeyle ilgili farklı kanun ve yönetmeliklerden büyük oranda etkilenmektedir. Türkiye’de 14.08.2002 tarihinde yürürlüğe giren Ticaret Meslek Liselerinden Meslek Yüksekokullarına sınavsız geçiş hakkının verilmesiyle birlikte, meslek yüksekokullarında eğitim kalitesi azalmış ve beraberinde birçok problem baş göstermiştir (Gücenme Gençoğlu ve İşseveroğlu, 2010: 30). Bu durum meslek yüksekokullarını sınavı kazanamamış düşük seviyede bilgi birikimine sahip öğrencilerin tercih etmesine sebep olmuş ve meslek yüksekokullarının kalitesi düşmüştür. (Gücenme Gençoğlu ve İşseveroğlu, 2010: 38). Meslek yüksekokullarına sınavsız kolay geçiş meslek yüksekokullarının sayısını artırmış, dolayısıyla öğretim elemanı ihtiyacı da artmıştır. Bu durum tecrübesiz eğitimcilerin istihdam edilmesine ve derslerin teorik çerçeveye sınırlı kalmasına sebep olmuştur (Yürekli ve Gönen, 2015:306). Meslek yüksekokullarında verilen eğitimin kalitesini olumsuz etkileyen diğer bir unsur ise, işverenler ile muhasebe eğitimi veren öğretim elemanları arasındaki diyalog ve iş birliği eksikliğidir (Yürekli ve Gönen, 2015:307).

Bu soruna müdahale edebilmek için muhasebe alanında önemli değişiklikler yapılmıştır. 13 Haziran 1989 yılında “Serbest Muhasebecilik, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanunu” adı altında 3568 sayılı meslek yasası Resmi Gazete’ de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Aynı kanun üzerinde 2008 yılında bazı değişiklikler yapılarak “Serbest Muhasebeci” unvanı kaldırılmış, staj süresi uzatılmış ve sınavsız geçiş hakkı kaldırılmıştır. Ayrıca meslek için ilk adımda ilgili fakültelerden mezun olma koşuluyla mesleğin eğitim seviyesi ve kalitesi yükseltilmeye çalışılmıştır (Gücenme Gençoğlu ve İşseveroğlu, 2010: 30).

1.4.5.1.3. Lisans Düzeyinde Muhasebe Eğitimi

Lisans düzeyinde verilen muhasebe eğitiminin amacı; meslek mensubu adayları gerekli bilgi, beceri, bilimsel ve mesleki yeterlilikler ile donatmaktır (Ezin ve diğerleri, 2017: 26). Özel hedefi ise; öğrencilere branşlarında bilimsel ve mesleki güç kazandırarak kaliteli, nitelikli ve donanımlı öğrenciler yetiştirerek onları hayata hazırlamaktır (Altın, 2009: 77).

Türkiye’de lisans düzeyinde muhasebe eğitimi, devlet ve vakıf üniversitelerinde İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri (İİBF), İktisat Fakülteleri,

İşletme Fakülteleri, Turizm Fakülteleri, Siyasal Bilgiler Fakülteleri ile Uygulamalı Bilimler Yüksekokullarında verilmekte olup eğitim süresi ise 4 yıldır. Bu fakülteler arasında yoğun olarak muhasebe eğitiminin verildiği İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi bünyesinde ise; İşletme, İktisat, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Maliye, Uluslararası İlişkiler, Uluslararası Finans, Uluslararası Ticaret ve Finans, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık gibi bölümler yer almaktadır (Gençtürk, 2006: 65). Ağırlıklı olarak muhasebe dersleri diğer bölümlere nazaran işletme bölümünde önemli bir yeri kaplamaktadır. İşletme bölümü kadar yoğun olmasa da iktisat, maliye ve kamu yönetimi bölümlerinde de muhasebe dersi yer almaktadır (Güney, 2015: 83).

Fakülte ve dört yıllık yüksekokullarda verilen muhasebe eğitiminin yapısı birbirleriyle örtüşmektedir. Genellikle ilk iki yılda öğrencilere temel işletme, ekonomi, matematik ve bilgisayar gibi genel dersler verilirken son iki yılda muhasebe ve finans dersleri gibi uzmanlık alan derslerine ağırlık verilmektedir. Bununla birlikte, özellikle son yılın öğrencilerin uygulamada deneyim kazanmaları için staj ağırlıklı olduğu görülmektedir (Süer, 2007: 29-30).

Daha önceleri direkt olarak muhasebe lisans eğitimi veren bölümler yokken, günümüzde fakülte ve uygulamalı bilimler yüksekokulu bünyesinde Muhasebe, Muhasebe Bilgi Sistemleri, Muhasebe ve Denetim, Muhasebe ve Finans Yönetimi gibi bölümler bulunmaktadır (Daştan, 2008: 61).

Lisans düzeyinde muhasebe eğitimi; Genel Muhasebe I, II, Envanter ve Bilanço, Şirketler Muhasebesi, Maliyet Muhasebesi, Yönetim Muhasebesi, Bilgisayarlı Muhasebe, Mali Tablolar Analizi, Muhasebe Organizasyonu, Vergi Muhasebesi, Muhasebe Denetimi, Banka ve Sigorta Muhasebesi, Enflasyon Muhasebesi, Muhasebe Bilgi Sistemi, Muhasebe Uygulamaları, Muhasebe Standartları, Dönem Sonu Muhasebe İşlemleri gibi dersleri kapsamaktadır (Daştan, 2008: 61; Kutlu 2010: 236; Gençtürk 2006: 65).

1.4.5.1.4. Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda Muhasebe Eğitimi

İş yaşamında teorik bilgiye sahip elemanlardan daha çok belirli alanlarda uzmanlaşmış, analitik düşünme kabiliyetine sahip, muhasebenin işletme için ehemmiyetinin farkında olan nitelikli iş gücüne ihtiyaç vardır. Bu beklentiler

istikametinde Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu kapsamında açılan muhasebe bölümü, bu alanda kariyer yapmak isteyen öğrencileri gerekli alt yapı ile donatmayı, eğitim sonrası sorunsuz bir şekilde iş hayatına adaptasyonu ve iş dünyasının taleplerini karşılamayı amaçlamaktadır.

Muhasebe bölümü öğrencilerinin "İş Başında Eğitim" yapma zorunlulukları vardır. Böylece mezuniyet sonrası öğrenciler iş ortamına adaptasyon sorunu yaşamayacaklardır. Ülkemizde çoğunlukla teori temelli eğitim verilmektedir. Bu teori temelli eğitim; kurum ve kuruluşların istihdam ettikleri personeli tekrar uygulama yönünden eğitmelerini gerekli kılmaktadır. Bu da zaman, maliyet ve ülke kaynaklarının israfı demektir.

Uygulamalı Bilimler Yüksekokullarından amaçlanan, mezun olan öğrencileri eğitim sonrası tekrar eğitime tabi tutmadan, eğitim verme maliyetinin minimize edilmesi ya da minimum düzeyde eğitime tabi tutarak iş hayatında aktivasyonunu sağlamaktır (Kurnaz ve Gümüş, 2010, 157).

Uygulamalı Bilimler YO ile kamu ve özel sektörde muhasebe ve denetim alanlarında, vergi müfettişi, banka müfettişi, mali müşavir şeklinde ya da bağımsız denetim şirketlerinde istihdam edilebilecek elemanların yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Güney, 2015: 81). Ayrıca verilen derslerle de mezun ve mezun pozisyonundaki öğrencileri, serbest muhasebeci ve mali müşavirlik sınavlarına, denetçilik sınavlarına hazırlamaktadır. Bununla birlikte, Uygulamalı Bilimler Yüksekokulları bünyesinde yer alan Turizm İşletmeciliği, Banka ve Sigortacılık bölümlerinde de muhasebe eğitimine yer verilmektedir. Böylece işletmelerin gereksinim duyduğu uygulamayı bilen yasalardan anlayan muhasebe alanında teorik bilgisi tam olan muhasebe elemanlarının ve muhasebe mesleği içinde gün geçtikçe popülaritesi artmaya başlayan denetim alanında bu işi yapabilecek denetçilerin de yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Güney, 2015: 85).

1.4.5.1.5. Lisansüstü Düzeyinde Muhasebe Eğitimi

Lisansüstü eğitim, yüksek lisans ve doktora olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Muhasebe eğitimi, çoğunlukla işletme anabilim dalı, muhasebe ve finansman bilim dalında gerçekleştirilmektedir. Özellikle seçilen muhasebe derslerinde özgünlük ve güncellik esasına dayanan konulara yer verilmektedir.

Böylece öğrenciler muhasebe ve finans branşlarında uzman seviyesinde eğitim almaktadırlar. Lisansüstü seviyedeki muhasebe eğitiminin müfredat konuları daha ağır ve ileri düzeyli olup uygulama isteyen teorik bilgilerden ziyade daha yüksek seviyede bilimsel bilgilere dayanmaktadır (Kutlu, 2010: 236)

Yüksek lisans ve doktora olan lisansüstü eğitim, branşta uzmanlaşmak amacıyla yapılan lisans sonrası eğitimleri içermektedir. Yüksek lisans iki yıl süreli olup ilk yıl ders, ikinci yıl ise tez aşamasından oluşmaktadır. En yüksek eğitim düzeyi olan ve muhasebe bilimine katkı sağlamayı amaçlayan doktora eğitiminin süresi ise dört yıldır (Ezin, Bilen, Aslan ve Altundağ, 2017: 27).

Yüksek lisans düzeyinde muhasebe ve ilgili bilimlere ilişkin verilen dersler; İleri Düzey Finansal Muhasebe; Türkiye Muhasebesi, Finansal Raporlama ve Denetim Standartları Uygulamaları, İşletme Sermayesi Yönetimi, İleri Düzey Bilgisayarlı Muhasebe, Muhasebe Denetimi Uygulamaları, İleri Düzey Finansal Analiz Teknikleri, Finansal Yönetime Giriş Finansal Muhasebe, Maliyet Yönetimi, Uluslararası Muhasebe Standartları, Stratejik Yönetim Muhasebesi, Dış Ticaret İşlemleri ve Muhasebesi, Sermaye Piyasaları, Para ve Sermaye Piyasası Araçlarının Vergilendirilmesi, İşletme Finansmanı, Şirketler Muhasebesi vb. gibidir.

Doktora düzeyinde muhasebe ve ilgili bilimlere ilişkin verilen dersler; Türkiye Muhasebe Standartları, Muhasebe Gelişmeleri ve Değerlemeleri, Bilgi Teknolojileri Ortamında Denetim, Muhasebede Sayısal Yöntemler, Finansal Araçlar ve Raporlaması, Hata ve Hile Denetimi ve Maliyet Analizleri vb. gibidir (Yılmaz, 2019:16-17).

Lisansüstü düzeyde verilen eğitimin amaçlarından birisi de küresel muhasebe bilimine paralel insan gücü yetiştirmektir. Bunun için ise geleneksel eğitim metotlarından; daha verimli ve daha kalıcı olan dinamik ders ortamlarının sağlandığı modern metotlara geçilmesi gerekmektedir. Lisansüstü eğitimde öğrenci sayılarının az olması ve ortamın teknik açıdan donanımlı olması bir fırsattır (Aydın, 2007: 41).

Yüksek lisans seviyesinde verilen muhasebe eğitiminin ana hedefi; öğrencilere lisans düzeyinde öğretilen konular hakkında daha ayrıntılı bilgiler verilerek uzmanlaşmalarını sağlamak ve nasıl araştırma yapılacağını öğretmektir. Özel hedefi ise; öğrencileri muhasebe branşında akademik çalışmalara

yönlendirmek, bu alanda ortaya yeni ve özgün akademik çalışmalar çıkarma konusundaki birikimlerini geliştirecek formasyonu sağlamak, onlara yol göstermektir.

Doktora düzeyinde verilen muhasebe eğitiminin temel hedefi; konuya yeterince hakim olan konu hakkında yeterince detaylı bilgiye sahip olan öğrencilerin, hem teoriye hem de uygulamaya yönelik olarak daha ileri seviyede araştırmalar yapmalarını ve yeterli veriyle donanmalarını sağlamaktır. Özel hedefi ise; öğrencileri evrensel muhasebe bilimine, literatüre ve bilime fayda verecek ve çağdaş bilimsel öngörülerini yansıtacak araştırmalar yapma konusunda eğitmektir (Altın, 2009: 78).

Ayrıca doktora eğitimi; yüksek niteliklere sahip insan gücü ve bilim insanı yetiştirme aşaması olarak da bilinmektedir. Doktora aşaması, eğitimin kalitesini artırmada ve yaygınlaştırılmasını sağlamada önemli bir rolü olan öğretim üyelerine ve öğretim elemanlarına; bilim adamı, alanına hakim takım lideri, araştırmacı, öğretici, gözlemci ve rehber niteliklerine sahip özelliklerin kazandırılması aşamasıdır (Aydın, 2007: 42).

1.4.5.2. Yaygın Eğitim Kurumları

Örgün eğitim sistemine hiç dahil olmamış ya da örgün eğitim sisteminin herhangi bir aşamasında bulunan veya bu kademedan ayrılmış ya da bitirmiş bireylere; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim, öğretim, üretim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümünü ifade etmektedir (Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2010). Muhasebe eğitimi veren yaygın eğitim kurumları; Mesleki Açık Öğretim Liseleri (MAÖL), Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezleri (METEM), Halk Eğitim Merkezleri, Mesleki Kurslar vb. gibidir.

Ayrıca yaygın muhasebe eğitimi veren kurumların en popülerleri TÜRMOB'a bağlı Temel Eğitim ve Staj Merkezi (TESMER)'dir. Muhasebe eğitimi veren dershaneler ve kurslarda mevcuttur. Bu tarz kurumlarda verilen muhasebe eğitiminde teori yerine daha çok uygulamaya ağırlık verilmektedir (Aydın, 2007: 45).

❖ Mesleki Açık Öğretim Liseleri (MAÖL)

Meslekî Açık Öğretim Lisesi, 1995 yılında uzaktan öğretim teknolojilerine yüz yüze eğitimi de entegre ederek Açık Öğretim Lisesi bünyesinde 02.02.2006 tarihine kadar hizmet vermiştir. Açık Öğretim Lisesi bünyesinde yer alan mesleki orta öğretim programlarının daha etkin bir şekilde faaliyet gösterebilmesi için Meslekî Açık Öğretim Lisesi'nin kuruluşu zorunlu hale gelmiştir (<https://maol.meb.gov.tr>).

24.12.2005 tarihli ve 26033 sayılı, Resmi Gazete' de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Meslekî Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliğinin 5. maddesinde; gelişmiş kitle iletişim araçlarını ve teknolojilerini kullanarak, ilköğrenimini tamamlayan, fakat ortaöğretime devam edemeyen ya da ayrılan öğrencilere değişik alanlarda öğrenim görme imkanı sunmak, bireylere fırsat ve imkan eşitliği sağlamak, toplumun kültür seviyesini yükseltmek, güçlendirmek ve öğrencileri hayata, yükseköğretime hazırlamak amacıyla; Meslekî Açık Öğretim Liselerinin kurulmasına yönelik kararlar yer almaktadır (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/12/20051224-8.htm>).

02.02.2006 tarih ve 1461 sayılı Bakanlık makamının onayı ile Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne bünyesinde "MESLEKÎ AÇIK ÖĞRETİM LİSESİ" kurulmuştur.

Meslekî Açık Öğretim Liselerinin müfredatı örgün eğitimdeki meslek liselerinin müfredatlarıyla aynıdır. Fakat işleyişi bakımından diğer örgün eğitim kurumlarından farklı, kendine özgü bir modeldir. Halen yönetmelik gereği ders geçme ve kredi sistemine göre mezun vermektedir. Meslekî Açık Öğretim Lisesinde de diğer liselerde olduğu gibi eğitim süresi 4 yıla çıkarılmıştır. Meslekî Açık Öğretim Lisesinde verilen ortak ve seçmeli dersler Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca örgün öğretime paralel olarak belirlenmektedir. Eğitim TV ve Radyo ile yapılmakta basılı materyallerle desteklenmektedir. Meslek dersleri eğitimi ise yüz yüze yapılmaktadır. Basılı materyaller öğrencilerin adreslerine posta yolu ile gönderildiği gibi e-kitap olarak internet üzerinden de yayınlanmaktadır (<https://maol.meb.gov.tr/www/okulumuz/icerik/12>).

2011 yılında yayımlanan 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile yaygın mesleki eğitim ile açık öğretim kurumları da Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) bünyesinde toplanmıştır (<http://hbogm.meb.gov.tr/>).

❖ Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezleri (METEM)

Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezleri (METEM), mesleki ve teknik eğitim alanlarında diploma, sertifika ve belge programlarının uygulandığı örgün ve yaygın eğitim hizmeti veren kurumlardır (meb.gov.tr).

2011 yılında yayımlanan 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Millî Eğitim Bakanlığı'nda mesleki ve teknik eğitimin yürütülmesinden sorumlu altı birim Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (MTEGM) olarak belirlenmiştir. 2016 tarihinde 6764 sayılı Kanunla yapılan değişiklik ile mesleki eğitim merkezleri zorunlu eğitim kapsamına alınmış ve mesleki eğitim merkezleri ile ilgili iş süreçleri Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlanmıştır (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm>).

Günümüzde mesleki ve teknik eğitimin hedefleri; 5/6/1986 tarihli ve 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununa göre aday çırak, çırak, kalfa ve ustaların genel ve mesleki eğitimlerini sağlamak, kalifiye iş gücünün yetiştirilmesi, öğrencilerin iş piyasasının ihtiyaçları temel alınarak eğitilmesi, eğitimin sosyal ve sektörel entegrasyonunun sağlanması, mesleki ve teknik eğitim sisteminin sürekli geliştirilmesi ve kalitesinin artırılması, öğrencilere temel becerilerin yanında üst düzey becerilerin, iş ahlakının ve girişimcilik anlayışının kazandırılmasıdır (<http://mtegm.meb.gov.tr/www/tarihcemiz/icerik/20>).

Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezleri çevresel ihtiyaçlar göz önünde bulundurarak uygulanacak programlar belirlendiğinden, yapısal olarak çok programlı liselere benzetilmektedir. Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezleri kapsamında verilen muhasebe ve finansman eğitimi ile Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde verilen muhasebe eğitimi, öğrencilerin aynı bilgi ve yetenekleri edinmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmiştir (Süer, 2007: 25).

1.4.5.3. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim; farklı ortamlardaki öğrenci, öğretmen ve öğretim materyallerinin iletişim teknolojileri aracılığıyla bir araya getirildiği kurumsal bir eğitim sürecidir (https://tr.wikipedia.org/wiki/Uzaktan_e%C4%9Fitim).

Teknoloji ve internet; zamanı daha verimli kullanma, sorunlara çözüm bulma, daha çok soru çözme fırsatı, uygulamadaki gelişmeleri anında takip edebilme ve kavramsal açıklamalar üzerinde daha çok durma vb. gibi konulara yönelik olarak muhasebe eğitimi açısından önemli avantajlar sunmaktadır (Güney, 2003: 49).

Muhasebe eğitimi ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim yoluyla da verilebilmektedir.

1.4.6. Muhasebe Eğitiminin Unsurları

Muhasebe eğitimi ile öğrencilere meslekleriyle alakalı temel bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak, yeniliğe ve değişime açık, çevreyle sağlıklı iletişim kurabilen, hedef odaklı, yaratıcı, gelişime ve eleştiriye açık, mesleki açıdan gerekli yeterliliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (<http://mtegm.meb.gov.tr/www/tarihcemiz/icerik/20>). Bu amaca ulaşabilmek için eğitim sürecini etkileyen tüm faktörlerin söz konusu hedefe hizmet edebilecek kaliteye sahip olması gerekmektedir (Daştan, 2008: 42-43). Muhasebe eğitimi etkileyen temel unsurlar; öğrenci, öğretici ile Ders Verme Ortamı ve Araç Gereçleri şeklinde üç grupta toplanabilir.

1.4.6.1. Öğrenci

Eğitimin var olma sebebi, eğitimin odak noktası öğrencidir (Kaya ve Daştan, 2006: 201). Öğrenci çağdaş eğitim sistemi sayesinde sadece dinleyen ve ezberleyen bir yapı olan pasif öğrenme yaklaşımından kurtulmuştur. Eğitimde öğrenciyi ve yaratıcı-analitik düşünmeyi esas alan aktif öğrenme yaklaşımına göre öğrenci, hem öğreten hem öğrenen pozisyonundadır. Bilgiye nasıl ulaşması gerektiğini öğrenen öğrenci, bu öğrendiklerinin ışığında sonuçlar ortaya koyar ve bağımsız karar verme özelliğine sahip olur (Ün Açıkgoz, 2014: 17). Meslek mensubu aday olan öğrencilere sadece teknik bilgiler verilmemeli aynı zamanda etik ve sosyal

sorumluluk gibi konuların bilincine varmaları için bu konularda da eğitimler verilmelidir (Sikka ve diğerleri, 2007: 15).

Sınıf etkileşiminin önündeki en büyük engel, etkisini öncelikle daha küçük sınıflarda gösteren iletişim kaygısıdır. Öğrenci öğretmen etkileşimi için bol miktarda fırsat olsa bile, bazı öğrenciler iletişim kaygısı nedeniyle işlevsel olarak iletişim kuramazlar. Bu öğrenciler öğretmenler ve diğer öğrencilerle iletişim konusunda o kadar endişelidir ki, kaygıları iletişim çabalarına engel olur (McCroskey ve Andersen, 1976: 73).

1.4.6.2. Öğretmen

Eğitim sisteminin kaliteli olmasında ve istenen kaliteyi yakalamada en büyük görev öğretmene düşmektedir. Öğrenciler öğretmenin bilgisinden ve tecrübesinden faydalanmaktadırlar. Öğrenciler kendilerine rol model olarak öğretmenlerini aldıkları için, öğretmenler olumlu ya da olumsuz olarak öğrencilerin eğitim ve eğitim sonrası hayatlarını etkilemektedirler (Dursun, 2006: 14-15). Muhasebe eğitiminde ise öğretmenler, özellikle bu dersi ilk defa alanlar açısından tekdüze ve sıkıcı anlatımdan kaçınmalı, teori ve uygulama kısımlarını birbiriyle özdeşleştirmelidir. Kanun ve kuralların sürekli değişmesi, teknolojik yeniliklerin süreklilik göstermesi nedeniyle öğretmenler meslekleri ile ilgili gelişmeleri, değişimleri ve güncellemeleri takip etmeli, elde ettiği bilgilerle kendini revize ederek sürekli yenilemeli ve geliştirmelidir (Kandemir vd., 2016:135). Öğrenciler genellikle kendileriyle iyi iletişim kurabilen, teknolojiyi kullanabilen, mesleki etik becerisine sahip, gerçek anlamda öğrenme sürecini daha kalıcı ve kolay hale getirebilen eğitimcileri görmek istemektedirler (Tuğay, 2014: 65).

1.4.6.3. Ders Verme Ortamı ve Araç Gereçleri

Öğrencilerin çeşitli şekillerde oturdukları, öğretmenlerin konferans şeklinde ders anlattığı, genellikle kara tahta, beyaz tahta, etkileşimli tahta, tahta kalemi vb. gibi unsurların araç-gereç olarak kullanılarak eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği ortama “sınıf” adı verilir. Öğrencilerin derse olan ilgi ve alakalarının artması için sınıf ortamlarının geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi önemlidir. Ortaöğretim muhasebe eğitiminde sınıflara Fatih Projesi kapsamında

etkileşimli tahtalar takılmıştır. Akıllı tahtaların eğitim sürecine zaman tasarrufu sağlama ve öğrenmeyi daha aktif hale getirme gibi katkıları olmuştur. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında bilgisayar laboratuvarları ve uygulama atölyelerinin de yeri şüphesiz çok büyüktür. Muhasebe alanındaki mevzuatın sürekli güncellenmesi ve iş hayatındaki muhasebe işlemlerinin bilgisayar aracılığıyla gerçekleştirilmesi meslek mensubu adaylarının teknolojiyi kullanabilmeleri ve donanımlı olmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda okullarda ofis programlarının ve bilgisayarlı muhasebe laboratuvarlarının mevcut olması ve sürekli güncel tutulması önem arz etmektedir. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında günümüz teknolojik imkânlarından yararlanılmaması durumunda mesleki dersler, genel kültür dersleri olmaktan ileri gidemeyecektir (Dursun, 2006: 15-17).

Bilgiye daha az maliyetle ve daha hızlı olarak ulaşılması, hızlı ve kolay şekilde ilgililere aktarılması, eğitimde teknolojik imkânların ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Teknolojik gelişmelerle birlikte zaman ve mekân kavramı anlamını yitirmiş, bilgi ile ilgili fiziki kısıtlamalar azaltılarak neredeyse ortadan kaldırılmıştır. Bu nedenle mesleki teknik eğitimle teknoloji bütünleştirilmelidir (Çelenk ve Çamtosun, 2009:161).

Eğitimin kalabalık sınıf ortamlarında gerçekleştirildiği, öğrenci ile eğitimci arasında diyalogun olmadığı öğrencilerin dinleyici, eğitimcinin ise anlatıcı rolünde olduğu pasif bir öğrenme sürecinin olduğu ortamlarda öğrenciler derse odaklanamamakta ve böylece anlaşılması zaten oldukça güç olan muhasebe derslerini öğrenmek öğrenciler için daha da zor bir hale gelebilmektedir. Muhasebe eğitiminin kalitesi; kişisel ve fiziksel imkanlar aracılığıyla öğrenme metotlarının geliştirilmesi, muhasebe derslerinde en yeni eğitim araçlarının kullanımı, eğitim kurumlarının fiziki koşullarının iyileştirilmesi gibi unsurlarla artırılabilir (Kızıl, Şeker ve Bozan, 2014: 78).

Önceki araştırmalar, öğrenme ortamlarında öğrenci başarısını etkileyen temel unsurları zeka ve yetenek ölçüleri, önceki başarı, çeşitli kişilik boyutları ve öğretmen beklentileri olmak üzere dört ana grupta kategorize etmişlerdir (McCroskey ve Andersen, 1976: 74).

1.4.7. Muhasebe Eğitiminin Kalitesini Etkileyen Faktörler

Her meslekte olduğu gibi muhasebe mesleğinde de nitelikli eleman yetiştirme arzusu küresel bir sorun haline dönüşmüştür. Muhasebe eğitimiyle bireylere mesleki bilgiler verilmektedir. İleri seviyedeki muhasebe eğitimiyle ise bireylere kuramsal bilgilerle birlikte bu bilgilerin uygulanma alanlarına ilişkin bilgi, düşünce ve deneyimleri de sunarak daha sonradan karşılaşılabilecek sorunlarla ilgili çözüm üretebilmeleri, yorum yapabilmeleri, eleştirel ve analitik düşünme yeteneğini geliştirmeleri hedeflenmektedir (Erol ve Erkan, 2008: 284-301).

Muhasebe dersleri genellikle anlaşılması zor, monoton, sıkıcı ve karmaşık olarak düşünüldüğü için bu konuda öğrencileri güdülemek eğitimcilere düşmektedir. Muhasebe eğitiminin kalitesini ve öğrencinin mezuniyetten sonraki mesleki başarısını etkileyen gerek derslerdeki motivasyonunun artırılması gerekse ders dışı birçok faktör etkili olmaktadır. Bu faktörlerden bazıları şunlardır (Karasioğlu ve Duman, 2011:168):

1.4.7.1. Ekonomik Gelişmeler

Muhasebe eğitiminin kalitesini etkileyen en önemli öğelerden birisi ülkemizdeki ve dünyadaki iktisadi gelişmelerdir. Ekonominin lokomotif olan şirketler iç ve dış piyasada faaliyetlerini sürdürmektedirler. Ekonominin ve rakiplerin değişim ve gelişiminin süreklilik arz etmesi; bunun sonucunda belirsizliğin artarak risklerin ve fırsatların öngörülememesi, krizlerin yönetilmesi vb. gibi durumlar nedeniyle şirketlerin doğru, eksiksiz, hızlı, nitelikli ve itimat edilebilir, gerçek bilgiye olan talepleri artmıştır. İşletme kapsamındaki finansal veriler muhasebe departmanındaki çalışanlar tarafından elde edilmektedir. Bu finansal veriyi temin edenlerin aldığı eğitimin kalitesi, bilginin güvenilirliğini ve kalitesini de etkilemektedir. İktisadi gelişmeler muhasebe biliminin de rotasını belirlemektedir. Bu durumda öğretim üyeleri/elemanları ekonomik gelişmeleri takip etmeli ve bunun muhasebe biliminde ne gibi değişikliklere sebep olacağını öğrenmelidir. Alanına hâkim ve gelişmelerden haberdar bir şekilde eğitim faaliyetlerini sürdüren öğretim elemanları, muhasebeyi teorik formatından sıyrıp gerçeklere uyumlu bir hale getireceklerdir ve bu durum da verilen eğitimin kalitesine olumlu bir şekilde yansımaktır. Aksi durumda öğretim elemanları iktisadi gelişmelere paralel olarak

bilgilerini güncel ve taze tutamazsa öğrencilere aktaracağı veriler eksik ve kullanılamaz durumdan öteye geçemeyecektir. Bu durum öğrencilerin hem derse karşı olan motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyecek hem de öğrenilen bilgiler kullanışlı olmadığından dolayı iş yaşamında mesleki anlamda başarısız olacaklardır (Karasioğlu ve Duman, 2011: 169).

1.4.7.2. Teknolojik Gelişmeler

Muhasebe eğitiminin kalitesini etkileyen faktörlerden birisi de teknolojik gelişmelerdir. Teknolojiyle doğru orantılı olarak artan globalleşme beraberinde etkisi gittikçe artan ve hayatımızın her alanını etkisi altına alan rekabet gücü kavramını getirmiştir (Civan ve Yıldız, 2003: 6-8). Üretim teknolojisindeki gelişmeler, üretimin artması, yeni pazar arayışı işletmeler arasındaki rekabeti de artırmıştır. Rekabetin bu denli önem kazanması sonucunda, geleceği göremeyen, uzun vadeli bir plan yapamayan, değişen müşteri taleplerini karşılayamayan işletmelerin rekabet ortamında devamlılığını sürdürme olasılıkları kalmamıştır (Kabaklı, 2007: 51). Bir bilgi sistemi olan muhasebe de yaşanan üretim ve bilişim teknolojilerindeki gelişmelerden nasibini alarak konumunu bir üst seviyeye taşımıştır. İşletmelerde ilgili kişi ve kuruluşlara finansal veriler üretme ve bu verileri yönetme görevini muhasebe meslek mensupları üstlenmiştir. Teknolojideki bu gelişmeler muhasebe meslek mensuplarının da işlerini kolaylaştırmıştır. Teknolojik gelişmeler; muhasebe ile ilişkili olguların tespit edilmesinde, ilgili defterlere işlenmesinde, tasnif edilmesinde, raporlandırılmasında, tahlil edilmesi ve yorumlanmasında ve bu verileri ilgili kişi ve kuruluşlara iletmede işlem karmaşasını ve çokluğunu asgari seviyeye indirerek, işlemlerin hızlı ve doğru yapılabilme imkanını artırmıştır (Civan ve Yıldız, 2003: 6-8). Teknolojik gelişmelerle birlikte, bilgisayarlı muhasebe uygulamalarının önem kazanması, ilgili defterlerin ve raporlamaların bilgisayarda tutulması, e- fatura, e-beyanname uygulamasına geçiş vb. gibi gelişmeler ve değişimler, muhasebe sistemlerini, muhasebe uygulamalarını dolayısıyla muhasebe eğitimini de etkilemiştir (Sürmen ve Aygün, 2013: 377).

Teknolojideki tüm gelişmeler ve rekabet, işletmelerin üretim safhalarında da değişmelere neden olmuştur. Bu değişmeler, işletmelerin maliyet hesaplama ve maliyet kontrol işlevlerinde de değişikliklere sebebiyet vermiştir. Çünkü yeni üretim

ortamında geleneksel maliyetleme metodları yetersiz kalmış bunun yerine işletmelerde faaliyet tabanlı maliyetleme, kaizen maliyetleme, toplam kalite, hedef maliyetleme vb. gibi yeni birtakım kavramlarla tanışılmış ve bunların muhasebe eğitim müfredatına eklenmesi ise kaçınılmaz olmuştur (Kabaklı, 2007: 51). Bu durum Muhasebe Eğitimi Değişim Komisyonu (AECC) tarafından da desteklenerek, muhasebe programlarında teknolojinin üretken bir şekilde kullanılması gerektiğinin vurgusu yapılmıştır (Fidan ve Subaşı, 2015: 92). Bilgisayar ve iletişim teknolojilerinde gelişmeler sayesinde iş piyasasında meydana gelen değişimler rahatlıkla gözlemlenebilmekte, ihtiyaç duyulan bilgiye kolaylıkla, hızlı ve masrafsız bir şekilde erişim sağlanabilmektedir. Öğrenciler ve muhasebe meslek mensupları, bilgi teknolojilerindeki gelişmeleri yakından takip etmeli, aktif bir şekilde ve eğitime uyumlaştırarak kullanılmalıdır. Bunun için muhasebe derslerinde öğrencilere bilgisayar vb. teknolojik araçların çalışma prensipleri ve temel bilgi teknolojilerinin aktif olarak kullanılması öğretilmelidir. Öğrencilere öğretilen derslerin içerikleri ve programlar tekrar gözden geçirilerek, teknolojinin sağladığı kolaylık ve imkânlar dahilinde farklılaştırılmalıdır. Uluslararası muhasebe ve finansal raporlama standartları ve muhasebenin dünya üzerindeki gelişimi ve pozisyonu hususunda öğrencilere bilgiler verilerek öğrenme ve öğretme sürecinde bilgi teknolojilerinden yararlanılmalıdır. Günümüzde iletişimin internet üzerinden çok kolay bir şekilde sağlanması ile bilgiler diğer kullanıcılara rahatlıkla sunulmakta, zaman ve mekân kavramlarının önemsizleşmesi gibi farklılıklar öğrenme ortamlarının fiziki bir ortamdan sanal bir ortama doğru kaymasını sağlamıştır. Böylece eğitim ve öğretimin zamana ve mekâna bağlı olarak yürütüldüğü örgün öğretimden, sürekli ve uzaktan eğitime dönüşümünün arttığı görülmektedir. Görsel materyallerle öğretim, eğitim faaliyetlerinin verimliliğini ve kalitesini artırıcı bir etken olmaktadır (Karasioğlu ve Duman, 2011: 170).

1.4.7.3. Yönetim Faktörü

Muhasebe eğitiminin kalitesini eğitim kurumlarının yönetim politikaları; muhasebe eğitiminin unsurları olan öğretmen, ders verme ortamı ve araç gereçleri ile öğrenciden oluşan üç unsurla etkileyebilmektedir.

Birinci unsur; muhasebe eğitimini etkileyen en önemli faktörlerden biri öğretim elemanları yani eğitimcilerdir. Muhasebe ve muhasebe alanı ile ilgili ders verecek olan branş öğretmeni ya da öğretim elemanının göreve alınmasında eğitim kurumlarının gerekli hassasiyeti göstermesi ve liyakat esasını baz alarak özenli davranması gerekmektedir. Eğitim verecek olan kişilerin mesleki bilgi ve deneyim konusunda yeterli olması, bu bilgileri öğrencilere aktarabilecek kabiliyete sahip olmaları, mesleki literatürde oluşan gelişmeleri ve değişimleri izleyebilecek bir lisan ve araştırma potansiyeline sahip olması temel kriterler olmalıdır.

İkinci unsur; muhasebe eğitimini etkileyen en önemli unsurlardan bir diğeri ders verme ortamı ve araç gereçleridir. Yönetim, eğitim faaliyetlerinin dinamik ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi için en uygun fiziki ortamı oluşturmali ve gereksinim duyulan materyalleri tedarik etmelidir. Öğretim elemanı ve öğrencileri motive etmek ve aralarında kaliteli bir iletişim kurabilmek için sınıflarda görsel ve işitsel yöntemlerin kullanılmasını sağlayacak teknolojik alt yapı oluşturulmalıdır. Araştırma ve uygulama yapmak için bilgisayar laboratuvarları kurmak, online veri tabanlarına erişimi sağlamak ve iyi bir kütüphane hizmetini sunmak gibi işlemler yönetim tarafından yerine getirilmelidir.

Üçüncü unsur ise; muhasebe eğitimini etkileyen üçüncü ve son unsur ise öğrencilerdir. Muhasebe öğrencilerinin mezuniyet sonrasına ilişkin amaçları, gelecek planları belirlenmeli, belirlenen hedefler somutlaştırılmalı ve eğitimini aldıkları bölümü meslek olarak özümsemeleri sağlanmalıdır. Üniversite-sanayi işbirliği ile iş dünyasının aradığı özelliklere sahip kalifiye öğrencinin yetiştirilmesi sürecinden başlanarak, istihdamın gerçekleştirilmesine kadar olan sürecin yönetilmesi gerekmektedir. Yönetim, eğitimin başında öğrencinin gelecekte ne tür bir iş yapmak istediğine dair karar vermesini sağlamalı, bunu çeşitli testlerle ve danışmanlık faaliyetleriyle desteklemelidir. Böylece, hem eğitim sürecinde öğrenciyi mesleğe hazırlamak hem de eğitim sonrası mezun öğrencilerin mesleki başarısını ölçmek, kariyer süreçlerini takip etmek ve rehberlik etmek gibi faaliyetlerle eğitimin dışına çıkan bir sorumluluğu da üstlenmiş olarak yönetim politikalarının klasik anlayıştan uzaklaşmasını sağlayacaklardır (Karasioğlu ve Duman, 2011: 170-171).

1.4.7.4. Öğretim Elemanı (Öğretici) Faktörü

Kaliteli ve verimli bir muhasebe eğitimi için öncelikle iyi yetişmiş, bilgili, deneyimli, yetenekli, mesleki ve etik değerlere bağlı, donanımlı, sürekli mesleki anlamda kendini geliştirebilen öğretim elemanlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Muhasebe derslerinin verimli ve sağlıklı yürütülmesi açısından fiziki ortamların yeterli olması ve gerekli teknolojik altyapının oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca üniversitelerde verilen muhasebe derslerinin içerikleri, günümüz koşullarına uygun olarak revize edilmeli, sürekli gelişen teknolojiye uyularak planlanmalı ve uygulanmalıdır (Öztürk ve Erdoğan, 2017: 163). Öğretim elemanları, kuramsal düzeydeki muhasebe konularını ekonomik hayatla özleştirerek öğrencilerin hafızasında somutlaştırırsa konular daha anlaşılır ve kalıcı olmaktadır. Muhasebe derslerinde teoriye nazaran uygulama becerilerinin artırılması gerekmektedir. Öğretim elemanları dersi anlatırken, öğrenciyi güdüleyecek, ilgisini sürekli canlı tutacak kelimeleri çok iyi seçmeli ve açık ve net ifadeler kullanmalıdır. Bazı karmaşık konuları doğrudan anlatmak yerine örneklendirmeli, sıkıcı olan bazı muhasebe konularını ise kalıcı bir öğrenmeyi sağlayabilmek için mizah ya da şaka yolu ile anlatmalıdır. Öğretim elemanı dersin giriş bölümlerinde öğrencileri yeni öğrenmelere açık hale getirebilmek için motive etmelidir. Böylelikle öğretim elemanı öğrencilerin dikkatini derse çekebilmekte ve önceki konuları hatırlatarak yeni konuları işleyebilmektedir (Karasioğlu ve Duman, 2011: 171).

1.4.7.5. Öğrenci Faktörü

Öğrencilerin aldıkları muhasebe eğitiminin kalitesi, öğrencilerin muhasebe alanındaki bilgi seviyesi ve bu bilgilere bağlı olarak mesleki olarak kaliteli bir işte çalışma ve işte başarılı olma süreci sonunda ortaya çıkacaktır. Öğrencilerin genellikle teoriye dayalı olarak aldıkları eğitimleri mesleki yaşamlarına yansıtabilmeleri, kendini iyi ifade edebilme kabiliyeti ile yakından ilgilidir. Öğrencinin başarısı üzerinde yaşadığı toplumun kültürü, ailesinin gelir düzeyi, yeteneği, ilgisi vb. gibi çeşitli faktörler etkili olabilmektedir. Fiziksel koşulların iyileştirilmesi barınma, beslenme, sosyal etkinliklerin yapılacağı ortamların tesis edilmesi eğitim öncesi ve sonrasında başarıyı etkileyen unsurlar arasındadır. Öğrencinin fiziksel gereksinimlerinin karşılanması ve öğrencinin sosyo-kültürel yapısının ortaya

ıkarılması, eğitimde öğreticiye yön verecek, öğrencinin enerjisini ve motivasyonunu eğitimine odaklamasını sağlayacaktır. Bu durumda muhasebe ve muhasebe ile ilgili bölümlere kayıt yaptıran öğrencilerin mesleēe uygun olup olmadığını test etmek amacıyla psikoteknik (mesleki) ve psikososyal gibi testler yapılarak ğrenci profili çıkarılmalıdır (Karasioğlu ve Duman, 2011: 173).

1.4.7.6. Küreselleşme

Küreselleşme; ulaşım ve iletişim teknolojilerindeki hızlı deēiřme ve gelişmelere bağlı olarak sermayenin yatırım ve ticaret, insanların ise göç etmesi ile sınırları aşması sonucunda oluşan, siyasi olarak çizilmiş ulusal ve bölgesel sınırları açan ekonomik etkinliklerin artması olarak tanımlanmaktadır (Kayabaşı, Demireli ve Yıldıırım, 2007: 27).

Sermaye piyasalarını genişleten, sınır ötesi yatırımları artıran, uluslararası ticareti büyüten, küresel pazarların ortaya çıkmasına neden olan globalleşme; neredeyse tüm endüstrileri etkilemiş, insanlara dünya üzerinde aynı gemide olduklarını hatırlatmış, ülkelerin finansal, sosyal ve politik sınırlarını genişletmesine neden olmuştur. Küreselleşme bilgiye dayalı ekonomileri geliştirerek dünya genelinde muhasebecilere, yatırımcılara ve işletmelere yeni imkanlar sunmuştur. Dolayısıyla küreselleşme, muhasebe mesleğini ve tabi beraberinde muhasebe eğitimini de etkilemiştir. Küreselleşme; her geçen gün sayıları daha da artan işletme çalışanlarına ve müşterilerine işletmeler arası yatırımı, birleşmeleri, ortaklıkları ve farklı ülkelerin hukuk kurallarını öğretmek; işletme eylemlerini şkillendirmek, risk yöneticisi olarak faaliyet göstermek, teknolojiyi daha verimli kullanmak, yeni finansal ölçümleri sunmak vb. gibi faaliyetler nedeniyle muhasebecilerin görevlerinin kapsamını genişletmiştir. Bu nedenle muhasebe eğitimiyle öğrencilere küresel düşünme öğretilmelidir. Küreselleşme beraberinde dünyanın her yerinde aynı anlamı taşıyan ortak bir muhasebe dili geliştirme zaruriyetini ortaya çıkarmış ve bunun sonucunda uluslararası muhasebe ve denetim standartları oluşturulmuştur. Bu standartlar muhasebe müfredatına entegre edilmelidir (Uzay, 2004: 230-231).

1.4.7.7. Kültürel Çevre

Kültür, bir toplumun sahip olduğu değerler topluluğu, herhangi bir durum karşısında verdiği ortak tepki, daha özgün bir ifadeyle bir toplumu diğer toplumlardan farklılaştıran programlanmış ortak bir akıl olarak tanımlanmaktadır (Elitaş, Yıldız ve Üç, 2011: 14).

Günümüzde işletmeler faaliyetlerini dinamik bir çevrede sürdürmektedirler. Muhasebe sistem ve uygulamaları, kültürel çevrenin yapısı, özellikleri, toplumun gelenek ve görenekleri, dini inanışları, değer yargıları vb. gibi bu dinamik çevreden etkilenmektedir. İşletmeler kâr elde edebilmek, büyümek, topluma hizmet etmek ve varlığını sürdürebilmek gibi asıl amaçlarına ulaşabilmek için hissedarlar, çalışanlar, tüketiciler, devlet, toplum vb. gibi işletme ile ilgisi olan baskı ve çıkar gruplarının ihtiyaçlarına cevap vermek zorundadırlar. Bu durum ise ancak kültürel değişikliklere göre yeniden yapılandırılmış, çevresel değişikliklere hassas uygun bir muhasebe altyapısına sahip olmakla gerçekleştirilebilir (Sürmen ve Aygün, 2013: 376- 377). Muhasebe uygulamalarını ve dolayısıyla muhasebe eğitiminin kalitesini etkileyen bir diğer etken, ülkedeki mali olayların karmaşık yapısı ve uluslararası işletme sayısının artmasıdır. Bir ülkede mali olaylar ne kadar artarsa o ülkenin muhasebe problemleri de mali olaylarla orantılı olarak artacaktır. Mali yapıdaki karışıklık ise ülkenin kültürüyle bağdaştırılmaktadır. Bu anlamda ülkemiz gibi İslami kaideleri göz önünde bulunduran ülkelerde sermaye piyasasına olan yaklaşım farklılığı, dünyadaki yeni oluşum ve kavramlara uyum sağlamada sıkıntıya neden olmaktadır. Örneğin, daha çok gelecekle ilgili işlemler ve faizi içine alan işlemler, İslam ülkelerinde dini açıdan sakıncaları olabileceği nedeniyle çok talep görmemektedir. Alternatif faizsiz sistemlerin geliştirilmesi o ülkedeki bazı işletmelerin hesap planındaki kalemlerinin farklılaşmasına neden olmakta, ancak bu durum uluslararası boyut kazanamadığından zorluklara sebep olmaktadır. Örneğin, kâr-zarar ortaklığından elde edilen gelirin normal faiz geliri gibi kayıtlara yansıtılması imkansızdır (Varıcı ve Özdemir, 2013: 34).

1.4.7.8. Uluslararası Standartlar Ve Yasal Değişiklikler

Bilgi, ulaşım ve teknoloji alanındaki gelişmeler nedeniyle ülkeler her zamankinden daha çok birbirleriyle etkileşime girmişler, uluslararası ticaret gelişmiş,

uluslararası sermaye piyasalarına duyulan fon ihtiyacı ve çok uluslu şirketlerin sayılarının artmasıyla ülkeler farklı muhasebe uygulamalarıyla karşı karşıya kalmışlardır. Karşılaşılan bu zorluklar neticesinde muhasebe uygulamaları ve muhasebe mesleği reaksiyon göstermiş gerekli düzenlemenin yapılıp ortak bir muhasebe dilinin oluşturulması kaçınılmaz olmuştur. Uluslararası Muhasebe Standartları, ilgili tarafların ihtiyaç duyduğu işletme sonuçlarını yansıtan finansal tabloların doğru, karşılaştırılabilir, tutarlı, dengeli, anlaşılabilir ve güvenilir olmasını sağlayan ilke ve kurallar bütünüdür. Muhasebe Standartları ile tüm dünyada ortak bir muhasebe dili oluşturulmaya çalışılmaktadır. Ancak Uluslararası Muhasebe Standartları'nın ortak bir muhasebe dili için tek başına yeterli olması beklenemez. Bu nedenle her ülke ulusal muhasebe standartlarını oluşturmalı ve bu standartların uluslararası standartlar ile harmanizasyonunu sağlamalıdır (Bostancı, 2002: 72-73). Muhasebede ortak bir dilin oluşturulmasında, muhasebe meslek mensuplarına da büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda muhasebe meslek mensuplarının eğitimi ve güncel değişimler karşısında kendilerini geliştirmeleri, muhasebenin gelişimi ve muhasebe eğitiminin kalitesi açısından oldukça önemlidir (Aydın, 2007: 73).

Verilen muhasebe eğitimi ile meslek mensuplarının alanlarıyla ilgili teknik bilgi ve becerilerinin yanında gerektiğinde girişimci, iş ortağı, finansal analist, müşterilerle mükemmel bir iletişim kuran iyi bir satışçı, yetenekli müzakereci, halka ilişkiler sorumlusu ve birinci sınıf yönetici olabilme yetkinliklerine sahip olması arzulanmaktadır. Mesleğe ne kadar nitelikli kişiler katılırsa ve meslek için kriterler ne kadar yüksek tutulursa muhasebe ve muhasebecilik mesleğinin kalitesi de o kadar yükselecektir. Dünyada muhasebe mesleğinin kalitesini yükseltmek ve mesleğin gereklerini belirli standartlara kavuşturmak amacıyla yapılan muhasebe eğitime yönelik çalışmalardan en önemlisi; Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu (IFAC)'na bağlı olarak faaliyet gösteren Uluslararası Muhasebe Eğitim Standartları Kurulu (IAESB)'nin oluşturduğu Uluslararası Eğitim Standartları (IES)'dir (Güney, 2017:242).

Uluslararası Muhasebe Eğitim Standartları Kurulu (IAESB)'nin genel amacı; muhasebe meslek mensuplarını ve öğrencileri mesleki bilgi, beceri, yetenek, değerler ve etik konusunda geliştirmektir. Bu genel amacını gerçekleştirebilmek için

IAESB; profesyonel muhasebeciler yetiştirmek ve muhasebe meslek mensuplarının gelişimine ve eğitimine yararlı olmak amacıyla, kamu çıkarını gözeterek, yüksek kalitede standartlar ve ilkeler geliştirmekte ve muhasebe eğitiminin küresel olarak gelişimi ve güçlendirilmesi amacına yönelik çalışmalarda bulunmaktadır (Çubukçu, 2012: 105).

IAESB tarafından standartlar ilk defa 2005 yılında yayınlanmaya başlamıştır. 2008 yılının sonuna kadar yayınlanmaya devam etmiş ve sonrasında yürürlüğe girmiştir. 2015 yılı itibariyle uygulamaya konulan 8 standardın ilk dördü meslek adaylarının eğitimleri ile ilgilidir. Beşinci, altıncı ve yedinci standartlar eğitim sonrası için hazırlanan standartlar olurken, sekizinci standart ise tamamen denetime yönelik olarak hazırlanmıştır (Uyar, 2008: 82).

Muhasebe uygulama ve politikalarını, yasal düzenlemeler ve standartlar ile uyumlu hale getirmek zorunlu olduğundan, muhasebe eğitim programları da bu gelişmelere göre düzenlenmeli ve sürekli güncelleştirilmelidir. Bu uyum ise ancak standartlara hakim, tüm yasal değişim ve düzenlemeleri bilen ve takip eden donanımlı meslek mensubu adaylarla mümkün olabilmektedir.

1.4.7.9. Devlet Yapısı Ve Yasal Düzenlemeler

İşletmelerin etkileşim içinde bulundukları ülkenin yasaları, hukuk sistemi, yönetim şekli, sahip olunan siyasi haklar ve sivil özgürlükler, devleti yönetenlerin görüşleri, vergi politikaları vb. devlet yapısı ile ilgili tüm unsurlar muhasebe uygulamalarını ve muhasebenin gelişimini belirlemektedir. Çünkü devletin politika sisteminde, hukuk sisteminde ve yasal sisteminde meydana gelecek küçük bir gelişme ve değişim, işletmeleri dolayısıyla muhasebe sistemini de etkilemektedir. Bir ülkenin gümrük ve vergi indirimleri, ihracat gibi düzenleyici olanakları, borçlar hukuku, ticaret hukuku, vergi hukuku, iş hukuku gibi mevzuat düzenlemeleri de muhasebeye ışık tutan sınırlayıcı ve biçimlendirici etkenlerdir. Kaliteli bir muhasebe eğitimi ve eğitim sonrası kalifiye elamanlar için tüm bu unsurlar muhasebe derslerine entegre edilmeli ve güncel gelişmeler takip edilmelidir (Sürmen ve Aygün, 2013: 375-376).

1.4.8. Muhasebe Eğitiminde Kullanılabilecek Öğretim Yöntemleri

Öğretim, bireylere belirli bir ortamda, bir takım teknikler kullanılarak, belirli hedefler doğrultusunda bilgi-beceri kazandırma ve bireylerin davranışlarında istendik değişiklik meydana getirme çabası, öğrenmeyi sağlama etkinliği, öğrenmeyi sağlayan dışsal faktörlerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreci, eğitimin okulda planlı ve programlı yapılan kısmı olarak tanımlanmaktadır (Sünbül, 2014: 14). Öğrenme ise, doğumla başlayan ömür boyu devam eden, kişiden kişiye farklılık gösteren bir süreçtir (Tatar ve Tatar, 2007: 126). Öğretim yöntemi; sınıf ortamında, eğitimcinin derse yönelik hedeflerini en iyi şekilde yerine getirebilmek için takip ettiği yol, konuların öğrenciye nasıl öğretileceği ile ilgili genel düzenlemeleri kapsayan metot olarak ifade edilmektedir (Okutan, 1997: 58). Muhasebe eğitiminde teori ve uygulama olmak üzere iki eğitimden söz edilmektedir ve bunlar ayrılamaz bir bütündür. Eğitim sürecinde verilen her bir bilgi bir önceki bilginin üzerine inşa edilmekte ve bu bilgilerin yapılacak pratikle pekiştirilmesi gerekmektedir. Öğrencinin mesleğe hazırlanma aşamasında, genellikle öğretmen merkezli, öğrencilerin arka arkaya oturtularak ders kitaplarının ana materyal olarak kullanıldığı ve ezberin ön planda olduğu bir sistem uygulamaktadır. Amerika Muhasebe Derneği (AAA)'nin 1986'da yayımladığı Benford Raporu, muhasebe eğitiminin gelecekteki yapısına, içeriğine ve kapsamına dair değerlendirmelerde bulunmuştur. Bu raporu Big 8 adıyla anılan uluslararası denetim kuruluşlarının 1989 yılında yayınladığı White Paper olarak da anılan "Eğitimde Perspektifler: Muhasebe Mesleğinde Başarı İçin Gerekli Yetenekler" adlı rapor izlemiştir. Bu rapora göre; günümüz taleplerini karşılayacak eğitim programlarının ve müfredatlarının yeniden yapılandırılması, alternatif eğitim-öğretim yöntemleri ve yeni eğitim materyallerine ihtiyaç olduğu saptanmıştır (Kaya, 1999: 68-74). Muhasebe eğitiminin, küreselleşme ile birlikte işletmelerin maruz kaldığı sosyal, ekonomik ve teknolojik çevrelerindeki değişime ayak uyduramadığı görüşü, muhasebe eğitiminde kullanılan geleneksel öğretim yöntemlerinin değişmesine sebep olmuştur. Değişen ve gelişen iş dünyasının ihtiyaçlarına cevap verebilmek ve muhasebe eğitiminde verimliliği sağlamak için geleneksel öğretim yöntemleri yerini uygulanmaya dönük yöntemlere bırakmalıdır. Bu değişim çabalarının ortak yönü ise; muhasebe eğitiminde, teorik bilgilere ilaveten yazılı ve sözlü iletişimin, entelektüel ve kişilerarası becerilerin geliştirilmesi,

teknolojiyi kullanabilme, analitik düşünme ve takım çalışması gibi yeteneklerin de kazandırılması, staj uygulamalarını doğru işletmelerde yapabilme, vaka analizleri ve geri bildirim alıştırmaları gibi metotlar açısından katkı sağlamaktır (Aydın ve Er, 2011: 23). Bu noktada temel sorun, muhasebe eğitiminin öğrencilere hangi öğretim yöntemleriyle verileceği ve muhasebe alanında küreselleşmeyle birlikte meydana gelen değişimin muhasebe eğitimine nasıl aktarılacağıdır. Muhasebe eğitiminde bu sorunların giderilmesine yönelik çalışmalar sonucunda teknolojik gelişmelere paralel olarak bir takım eğitim yöntemleri geliştirilmiştir. Öğrencide bir davranış değişikliği gözlemlenmedikçe öğrenmenin gerçekleştiği iddia edilemez (McCroskey, 1982:4).

Bu başlık altında eğitim yöntemleri, geleneksel eğitim yöntemleri ve modern eğitim yöntemleri olmak üzere iki başlık altında incelenecektir.

1.4.8.1. Geleneksel Öğretim Yöntemleri

Geleneksel Eğitim Yöntemi; muhasebe eğitimi esnasında, öğrencilerin pasif durumda olduğu, teknolojik araç ve gereçlerin kullanılmayıp, derse yönelik bilgilerin, kullanılacak materyal ve performans değerlendirme araçlarının eğitimcinin kontrolünde şekillendiği yöntemdir (Kim ve diğerleri, 2016:3).

1.4.8.1.1. Anlatım (Takrir) Yolu İle Öğretim Yöntemi

En eski ve en çok kullanılan, geleneksel öğretim metotlarından biri olarak anılan sözlü iletişimin ön planda olduğu anlatım yönteminde, öğretmen etkin, konuşan ve mesajları ileten konumunda iken, öğrencilerin ise sırf dinleyen yani edilgen, pasif durumda bulunduğu bir yöntemidir (Karaağaçlı, 2002: 91). David Ausubel tarafından geliştirilmiş bir yöntemdir. Bu yöntemde, eğitimci soyut olan kavramları somutlaştırır ve genelden özele doğru tümden gelim şeklinde bir anlatım sırası izler. Öğrencilerin önce öğrendikleri ile yeni öğrendiklerinin harmanizasyonuna olanak verilerek öğrendiklerini anlamlı bir bütün haline getirmesi sağlanır. Muhasebe kompleks bir yapıya ve muhtevisiyata sahip olan teknik bir bilimdir. Bu sebepten ötürü ve teknik bilgilerin fazla olması nedeniyle de öğrencilerin tek başlarına muhasebe dersinin esaslarını ve ana düşüncesini öğrenmesi mümkün görünmemektedir. Öğrencilere özellikle muhasebenin giriş konularının ve temel kavramların öğretilmesinde bu yöntem oldukça etkilidir (Çukacı ve Elagöz,

2006: 150). Anlatma yönteminden maximum verim alınabilmesi için teknolojiyen yardım alınmalıdır. Böylece sözel konular, data-show, tepegöz, slayt, vb. gibi daha modern görsel ve işitsel teknolojik araçların kullanılması ile öğrenciler için daha akılda kalıcı olmaktadır (Kutlu ve Öztürk, 2015: 17). Anlatım yönteminin avantajları; öğrencilere kalabalık sınıflarda, kısa zamanda daha çok bilgi sunma, soyut kavramları açıklayabilme, muhasebe mantığını oluşturma, öğrencilerin konuya karşı güdülenmesini sağlama, ayrıntılara vurgu yapma ve dersin özetlenmesi, herhangi bir öğretim yöntemi kullanmadan önce temel bilgilerin verilmesi ve iletişimin sağlanmasıdır. Anlatım yönteminin dezavantajları ise; öğrencilerin öğrenme sürecinde pasif dinleyici olarak kalması, öğrenme sorumluluğundan uzaklaşması ve ezbere yönlendirilmesidir (Karaağaçlı, 2002: 91).

1.4.8.1.2. Soru- Cevap Yolu İle Öğretim Yöntemi

Çok sık kullanılan öğretim yöntemlerinden biri olan soru-cevap yöntemi, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine ilgilerini arttırmak, dikkat sürekliliğini sağlamak, düşünme ve konuşma alışkanlığı kazandırmak amacıyla kullanılan bir öğretim yöntemidir. Soru-cevap yönteminin uygulaması sırasında sorunun amacı, kapsamı ve doğru yanıtı önceden planlanır. Her soruda öğrencilere bir davranış kazandırılması hedeflenir, sorular tek bir kişiye yönelik değil tüm gruba yönelik olarak sorulur ve cevaplar karşısında öğrenciyi incitici değil cesaretlendirici dönütlerde bulunulması yöntemin başarısını ve etkinliğini artırabilmektedir (Karaağaçlı, 2002, s. 91-95). Sokrates tarafından geliştirildiği için Sokratik öğretme yöntemi olarak da bilinmektedir (studylecturenates.com). Ülkemizde en çok kullanılan anlatım yönteminden sonra soru cevap yöntemi gelmektedir. Soru-cevap yönteminin avantajları; öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılmasını, önceki derste öğrendiklerini pekiştirmesini sağlar. Öğrencilerin hatırlama, düşünme, muhakeme, analiz, sentez ve değerlendirme yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olur. Öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerini değerlendirerek, öğrencilerin öğrenmeye hazırlıklı olup olmadığını ölçer. Anlatımın sıkıcı ve sıradanlığını önleyerek etkili öğretimi sağlar. Ezberci eğitimi ortadan kaldırır, öğreticiye dönüş sağlar (Çukacı ve Elagöz, 2006: 149). Sağlıklı bir iletişim ortamının verdiği rahatlıkla öğrenciler aynı zamanda sosyalleşir. Öğrencilerin aynı düşüncede olmadıkları kişilerin fikrine

tahammül etmelerini, hoşgörölü olmalarını ve başkalarının mantığı ile de düşünmelerini, yani empati kurabilme becerilerinin gelişimini sağlar. Öğrencinin yargılama, karar verme, hatırlama, değerlendirme ve yaratıcı düşünmesini, öğrencinin derse ilgisini arttırarak kendisine her an soru sorulabileceği düşüncesiyle, dersi dikkatle izlemesini sağlar (Özby, 2006: 137). Soru-cevap yönteminin dezavantajları ise; öğrenciler sorulara doğru cevap veremedikleri zaman özgüven problemleri yaşayabilirler. Uzun bir zaman alır, yöntemin belli sıklıklarla kullanılması durumunda öğrencilerde tedirginlik uyandırır, bazen konunun dışına çıkılarak amacından sapabilir, sorulan sorulara cevap aradığı için öğrencinin serbest düşünmesini engeller (İşman ve Eskicumalı, 2003: 89).

1.4.8.1.3. Tartışma Yoluyla Öğretim Yöntemi

Tartışma yöntemi, belli bir hedef doğrultusunda, bir liderin yönlendiriciliğinde, öğrenci merkezli bir sınıf ortamı oluşturarak öğrencilerin düşüncelerini rahatça ve açıkça ifade edebildikleri bir ortam içerisinde yapılan planlı ve sistemli bir etkileşim biçimidir. Bu yöntemde, soru-cevap yöntemi ve anlatım yönteminde olduğu gibi, sadece öğretmen-öğrenci etkileşimi değil, öğretmen-öğrenci etkileşimiyle beraber aynı zamanda öğrenci-öğrenci arasında da dinamik bir etkileşim mevcuttur. Yöntemin başarılı olabilmesi için, belli bir amaç doğrultusunda yapılması, tartışmaya katılacak öğrencilerin tartışma konusuna hazırlanarak derse gelmeleri ve konuyu bir sonuca ulaştırmaları gerekmektedir (Taşpınar, 2020: 133).

Tartışma yönteminin avantajları; muhasebenin teknik bir yapıya sahip olması ve sınırlarının tartışmaya kapalı kesin yasalarla çizilmiş olmasına rağmen, ucu açık yorum yapılabilecek konularda bu yöntemin kullanılması öğrencilerin derse ilgi duymasını sağlayarak öğrencilerin de derse katılmasını sağlar ve derse canlılık katar. Öğretmenin daha etkin olmasını ve öğretmenin öğrencilerini daha iyi tanınasına yardımcı olur (Çukacı ve Elagöz, 2006: 149). Muhasebe ile ilgili temel bilgilerin verilmesinde, öğrencinin bilişsel alanını zenginleştirerek kavrama, analiz etme ve sentez davranışlarının kazanılmasını sağlar. Ayrıca bu yöntem, yaşantısal deneyimlerle öğrenen öğrenciler için başarı odaklı bir öğrenme şeklidir. Öğrencilerin olaylara bakış açısını değiştirerek eleştirel düşünme, demokrat bir vatandaş olma, kendi düşüncesini savunurken aynı zamanda karşıt düşüncelere karşı da hoşgörölü

yaklaşma, sözel iletişim kurma, gruba ait olma, sorumluluk alma, liderlik ve dinleme becerilerinin gelişmesi gibi konularda da katkı sağlamaktadır (Taşpınar, 2020: 134).

Tartışma yönteminin dezavantajları; her öğrenciye söz hakkı tanınmanın kalabalık sınıflarda mümkün olmaması ve kalabalık gruplarda yönetim sorunu, bir süre sonra tartışmanın asıl amacından uzaklaşması, her öğrencinin katılmaması, derse önceden hazırlık gerektirmesi vb. gibidir. Tartışma yönteminden en iyi geri dönüt ise; öğrencilerin kendi kendini değerlendirmelerine fırsat verilerek alınır. Bu da tartışmanın tümüyle kayda alınıp daha sonra gruba tekrar dinletilmesi ve izletilmesiyle gerçekleşebilir (Vural, 2004: 83-84).

1.4.8.1.4. Problem (Sorun Çözme) Yöntemi

Problem çözme, öğrenci merkezli bir yöntem olup, öğrencide öğrenmeye karşı ilgi ve güdü uyandırarak, belirlenen hedefe varabilmek için alternatifler arasından doğru olan araç ve davranışları seçerek sonuca ulaşmak ve kalıcı izli öğrenmeyi sağlamaktır. Bu yöntem bilişsel alanda uygulama, analiz ve sentez davranışlarının kazandırılmasında kullanılırken, duyuşsal alanın analiz ve sentez özelliklerinin geliştirilmesinde uygulanmaktadır. Muhasebe öğrenimi sırasında problemler meslek hayatlarında karşılaşılmaması muhtemel sorunlar biçiminde ele alınmalıdır. Öğrencileri problem çözme sırasında araştırma yapmaya, bilgi toplamaya, öğrendiklerini birbirleri ile paylaşmaya ve karşılaştırmaya yönelterek, bir sonuca varmak ve sonucu değerlendirmek konusunda öğrencilerin mesleki hayata uyumunu kolaylaştıracaktır. Bu yöntemin avantajları; mesleki bilgi ve becerinin yanı sıra öğrencide kendi kendine öğrenerek sorumluluk alma, karar vermede çok fonksiyonlu olarak düşünme, değişik kaynaklardan bilgi toplama, nihayet problemi çözme gibi becerilerinin kazandırılmasıdır. Yöntemin dezavantajları ise; çok zaman alması, öğrencilere bir takım maddi külfetler yüklemesi, problem çözümünde ihtiyaç duyulan bir takım materyallerin öğrenci tarafından temininin zor olması, ölçme ve değerlendirmenin güç olmasıdır (Taşpınar, 2020: 174).

1.4.8.1.5. İşbirlikli/İşbirlikçi Öğretim Yöntemi

İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi, öğrencilerin, heterojen küçük gruplar halinde, “ben” duygusu yerine “biz” duygusu ile hareket ederek, ortak amaç, ortak

rol, ortak görev, ortak kaynak ve ortak ödöl çerçevesinde bir araya gelip birbirleriyle işbirliği yaparak çalışmaları demektir. Bu yöntemde öğretmen sadece rehber ve yol göstericidir. Öğrencilerin birbirleriyle rekabet ederek kendi öğrenmelerine odaklanmak yerine birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olarak sinerji oluşturmalarını ve takım ruhunu teşvik etmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminde, bireysel çalışmaya nazaran, grup içerisinde her bir bireyin birbirleriyle etkileşimleri sonucu öğrenme performansları daha yüksek olmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme etkili, ucuz, kullanışlı bir yöntemdir. Ayrıca öğrencilere işbirliği ve sorumluluk duygusu, özgüven, bilişsel ve duygusal gelişim, sosyal öğrenme, öğrencilere topluluk karşısında kendilerini ifade etme gibi beceriler kazandırmaktadır. Muhasebe öğreniminde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi kullanılırken, öğrenciye doğrudan eğitmen tarafından bilgi sağlandığı gibi, grup içi ve gruplar arası soru-cevap yöntemi, akran öğretimi, tartışma, problem çözme vb. öğrenme yöntemlerinin bir arada kullanılması da mümkündür (Aydın ve Er, 2011: 19-27). İşbirliğine dayalı öğrenme, muhasebe eğitiminde öğrencilerin yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak yöntemlerden birisidir (Yüksel, 2014: 45).

İşbirlikçi öğrenme yöntemi, öğrencilerin kişilerarası iletişim becerisi ile iletişim becerilerini geliştirerek, muhasebe eğitimi ile muhasebe mesleği arasında mesleki eğitim ve öğretim açısından bir köprü görevi üstlenen modeldir. Bu pedagoji, kişilerarası iletişim becerisi ile iletişim becerileri konusunda basit grup öğrenme yöntemine göre önemli ölçüde daha etkili bir modelken, çatışma çözme becerileri için aynı şey söylenememektedir. Özellikle, işbirlikli öğrenme modelinde başvurulacak kasıtlı grup oluşumu, öğrencileri kişilerin birlikte çalışacakları bireyleri seçemedikleri gerçek bir dünya durumunu deneyimleyerek profesyonel kariyerlerine hazırlamakta, öğrencilere bireysel olarak değil, kümeler halinde çalışma olanağı sağlayarak ekip çalışması ruhunu aşılama ve gerçek bir çalışma hayatının simülasyonunu sunmaktadır (Ballantine ve Larres, 2009: 389).

İşbirlikçi öğrenme, öğrencilerin bir grup görevi üzerinde işbirliği yapmak amacıyla küçük gruplara yerleştirilmesini gerektirir. Bununla birlikte, küçük grup çalışması işbirlikçi bir öğrenme ortamının merkezini oluştururken, sadece öğrencileri gruplara yerleştirmek ve onlardan birlikte çalışmalarını istemek, işbirliğine dayalı öğrenmenin elde edilmesini sağlamaz. İşbirlikçi bir öğrenme ortamının varlığından

söz edebilmek için gruplar; grup üyelerinin grup görevini tamamlamak için birbirlerine ihtiyaç duydukları fikrine pozitif karşılıklı bağımlılık, grubun her üyesinin grup görevini tamamlamak için sorumlu olduğu düşüncesiyle bireysel hesap verebilirlik, grup üyelerinin birbirlerinin üretkenliğini desteklediği yüz yüze etkileşim, kişilerarası ve küçük grup becerilerinin geliştirilmesi ve grup üyelerinin grubun performansını izlemekten sorumlu olması olan beş temel özelliği yerine getirmelidirler. İşbirlikçi öğrenme ve grup öğrenimi terimleri, literatürde sıklıkla eşanlamlı olarak kullanılmaktadır, ancak basit grup öğrenimi yukarıdaki özelliklerin hiçbirini yerine getirmeyebilir ya da çok azını yerine getirebilir. Oysaki işbirlikçi öğrenme yöntemi bu özellikleri taşımak zorundadır. İşbirlikçi öğrenme yönteminde beş temel unsurun başarıldığından emin olmak için grup oluşturma, değerlendirme, talimat ve yönetim eğitmen tarafından yerine getirilmelidir. Basit grup yönteminde gruplar, genellikle öğrencilerin kendileri tarafından belirlenebildiği gibi eğitmen tarafından rastgele de oluşturulabilmektedir. Buna rağmen, eğitmenlerin ısrar ettiği bir grup içinde heterojenlik ve bakış açılarının çeşitliliği, işbirliğine dayalı bir öğrenme ortamında mevcut olmalıdır. Ayrıca, işbirlikçi öğrenmeyi destekleyenler grupların; akademik başarıyı, öğrencilerin öğrenme stillerini, kişilik profillerini, etnik veya ırksal geçmişleri, yaşı ve cinsiyeti içeren önceden belirlenmiş kriterler kullanılarak oluşturulması gerektiğini savunmaktadırlar. İşbirlikçi bir öğrenme ortamındaki eğitmen, grupların etkili grup işleyişi için kurallar belirlemesini sağlamalı, gruplara öğrenme süreci boyunca müdahale etmeyerek gözlemci rolü üstlenmeli ve grup sürecinin etkinliği hususunda geri bildirim almayı kolaylaştırmalıdır. Bunu yaparken, işbirliğine dayalı öğrenmenin temel unsurlarının gerçekleştirilmesini sağlamalıdır (Ballantine ve Larres, 2009: 390).

İşbirlikli bir öğrenme ortamında; farklı yeteneklere sahip öğrencilerin grup içinde ve gruplar arasında karıştırılması, yeni ve farklı bakış açılarından kaynaklanan tartışmaların artmasına neden olacak ve böylece öğrencilerin dinleme becerileri gelişecek ve öğrenciler konulara daha eleştirel bir şekilde bakacağından tartışma becerilerinin gelişmesine fırsat verecektir. Bu yaklaşımda; her bir grup üyesine grup faaliyetlerini, grup tartışmalarını yapılandırma ve grubu yönetme fırsatının verilmesi, liderlik işlevinin grup genelinde homojen bir şekilde dağıtılmasını ve liderlik becerilerinin geliştirilmesini sağlar (Ballantine ve Larres, 2009: 397).

İşbirlikli öğrenme yöntemi ile öğrencilere basit grup öğrenme yaklaşımından farklı olarak kolaylaştırıcı, koordinatör, kaydedici ve izleyici gibi roller verilmiştir. Bu rollerin olumlu tepkileri olarak öğrencilerin sözlü iletişim becerileri, ikna becerileri, hoşgörü becerileri, sorgulama becerileri, diğer insanlarla iyi geçinme becerileri, dinleme, müzakere ve çatışma çözme becerileri gelişecektir (Ballantine ve Larres, 2009: 398)

İşbirlikli öğrenmenin avantajları olduğu kadar dezavantajları da vardır. Bunlar, grup oluşumu ve yönetimi için harcanan zaman, kalabalık sınıflar söz konusu olduğunda eğitime yüklenen idari yük, bu yöntemin uygulanmasında organizasyon için daha fazla efor harcanması vb. gibidir.

Muhasebe eğitimi ile muhasebe mesleği arasında mesleki eğitim ve öğretim açısından işbirlikli öğrenmenin benimsenmesinin iki önemli faydası bulunmaktadır. Bunlardan birincisi; her bir grup üyesi akademik bilgi ve bilişsel yetenekleri ile grup içindeki alternatif bakış açılarından faydalanırlar. Yine her bir grup üyesi kendi görüşlerini ifade ederken açık ve ikna edici bir üslup kullanarak sözlü iletişim becerilerini geliştirebilirler. Daha az motive olmuş grup üyelerinin motivasyonunu olumlu yönde geliştirebilirler. İkincisi, öğrencilerin uzun vadeli kariyer gelişimine katkı sağlar. Kişilerarası iletişim ve iletişim becerilerine sahip muhasebe mezunlarını işe almak isteyen işverenler, bu konularda hizmet içi eğitim programı düzenlemek için bütçe ayırmak zorunda kalmayacaklardır. İşbirlikçi öğrenmenin önemli bir diğer faydası da muhasebe mezunlarının, günümüz muhasebe mesleği için önemli bir nitelik olan ortak bir amaca ulaşma noktasında ekip çalışması ruhunu taşıyabilmeleridir (Ballantine ve Larres, 2009: 402).

1.4.8.1.6. Vaka/Örnek Olay Yoluyla Öğretim Yöntemi

Örnek olay yöntemi, öğrencilerin reelde karşılaşabileceği olmuş ya da olması muhtemel problemleri farklı görüş, düşünce ve önerilerle tartışarak öğrencilere problem çözme becerisi kazandıran, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı ve öğrenciyi güdüleyici bir yöntemdir. Bu yöntem; öğrencilere problem çözme, analiz ederek sonuca ulaşma, problemlere karşı sonuç odaklı düşünme becerisi kazandırabilmektedir. Bu yöntemle verilen muhasebe eğitiminde verimliliği artırmak için; öğrencileri güdüleyecek ve onlarda merak uyandıracak bir konu

seçilmelidir. Bu seçilen örnek olayla ilgili film, slayt, animasyon vb. araçlar kullanılarak örnek olayın görselliğini zenginleştirmeye, olayın tartışılacağı sorunlar dikkatlice seçilip konunun dağılmamasına, öğrencilerin olaya hâkim olabilmesi ve analiz yapabilmeleri için örnek olayın öğrencilere önceden verilmesine dikkat edilmelidir (Taşpınar, 2020: 182). Muhasebe eğitiminde ilk önce dersle ilgili temel kavram ve bilgiler öğrenciye aktarıldıktan sonra, bu yöntemle “monografi”, “örnek olay” ve “vaka” gibi adlarla öğrencilere uygulama yaptırılıp, bu yolla pratik kazandırılmaya çalışılır (Daştan, 2005: 57). Örnek olay yönteminin kalabalık sınıflarda uygulanması zordur. Olayın sınıfı ilgilendirmemesi halinde ilgi ve dikkat dağılır. Bu yöntem, irdelenmesi gereken olaya tam olarak uyan bir örnek olay yazmanın ve bulmanın zor olması, çok iyi bir planlama gerektirmesi, kimi öğrencilerin çekingen kimi öğrencilerin daha etkin olmasından dolayı sınıfı değerlendirmede ve kontrol etmede zorluklarla karşılaşılması gibi bazı sınırlıklar da içermektedir (Yılmaz ve Sünbül, 2003: 145- 147).

1.4.8.1.7. Araştırma Yoluyla Öğretim Yöntemi

Bu metot, öğrencilerin eğitim hayatı süresince etkin olmasını sağlayan, bilimsel deliller ışığında öğrencilerin gözlem yapma, sorgulama, literatür taraması yapabilme, problem çözebilme, deneysel süreci organize etme, tahmin yapma, hipotez oluşturma, verileri toplama ve analiz etme, sonuçları yorumlama gibi bilimsel süreçleri yönetme becerilerini ve tartışma ve etkinlik faaliyetleri neticesinde düşünme yeteneğini geliştiren bir öğrenme yöntemidir. Bu yöntem; öğrencilerin öğrenebilmelerini, öğrendiklerini hafıza da tutabilmelerini, hatırlayabilmelerini ve öğrendiklerini rahatlıkla uygulayabilmelerini sağlamaktadır. Araştırmaya dayalı öğretim yönteminde, eğitimci hem yönlendiren hem de destekleyen pozisyonundadır (Duran ve Dökme, 2018: 547). Yöntem öğrencilere neyi, nerede ve nasıl bulabilecekleri hususunda yol gösterici olup öğrenmeyi öğretmektedir (Daştan, 2005: 56). Bu yöntemin ana amacı öğrenciyi bağımsız düşünmeye yönlendirmektir. Bu yöntemde dikkat edilecek en önemli husus ise öğrencilerin ilgisini çekecek problem veya konuyu seçebilmektir. Öğrencilere sunulan monografiler, öğrencilerin araştırarak öğrenmesine ve öğrendiklerini pekiştirmesine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Çukacı ve Elagöz, 2006: 151-152). Bu yöntemin avantajları;

öğrencilerin görerek ve işiterek öğrenmesini sağlamak, öğrenciyi ezbere yönlendirmek yerine, araştırma ruhu kazandırmak, üretici olmayı aşmak ve öğrenciye kendini geliştirme fırsatı sunmak gibi faydalardır. Dezavantajları ise; büyük gruplara uygulanmasında bazı zorluklar yaşanması, araştırmanın zaman alması, her konuda uygulama olanağı olmaması ve bazen araştırma sürecinde gerekli materyal ve araçlara ulaşamaması, masraflı olması gibi birtakım sakıncaları ve sınırlılıkları da bulunan bir yöntemdir (Daştan, 2005: 58).

1.4.8.2. Modern Öğretim Yöntemleri

Literatürde aktif öğrenme yöntemi olarak da ifade edilen modern eğitim yöntemi; öğrenci odaklı olup, öğrenme sürecinde eleştirel düşünmeye ve düşüncelerini paylaşmaya yönelik teşvikte bulunan, öğrencinin sadece teorik açıdan bilgi düzeyini artırmayı amaçlamayıp aynı zamanda öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesi amacını içeren ve bunu yaparken artan oranda teknolojik araç ve gereçleri kullanan eğitim yöntemine denilmektedir (Kim ve diğerleri, 2016:3). Muhasebe eğitiminde, bilgisayar, tablet, mobil telefon vb. gibi kullanılan multimedya araçları eğitim sektörünü etkilemiş bunun sonucunda eğitimde geleneksel yöntemlerden ziyade teknolojik araçlar içeren yöntemler kullanılmaya başlanmıştır. Bu durum öğrencilerin algı, başarı ve derse olan ilgilerinin artmasına yardımcı olmaktadır (Çankaya ve Dinç, 2009: 28). Muhasebe eğitimde geleneksel öğretim yöntemlerinin beraberinde öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştıracak, öğrencinin öğrenme yönündeki kazanımlarını artıracak, proje ödevi, saha araştırması vb. gibi görsel materyallere ve yeni eğitim yöntemlerine yer verilmektedir (Yıldız ve Ülkü, 2015: 918). Bu başlık altında muhasebe eğitiminin daha etkin bir şekilde verilebilmesi için geliştirilen modern eğitim yöntemlerinden olan uzaktan eğitim, harmanlanmış öğrenme ve TYS modeli açıklanacaktır.

1.4.8.2.1. Uzaktan Eğitim Yöntemi

Teknolojik gelişmeler sonucunda teknolojinin eğitime entegre edilmesiyle, eğitimin zaman ve mekandan bağımsız bir hale getirilmesi, amaçlanan eğitimin daha az bir maliyetle daha fazla kitleye hitap etmesinin yanı sıra eğitimde kişiselleştirme ve fırsat eşitliğinin sağlanması gibi bir çok olumlu avantajı aynı çatı altında toplayan sisteme uzaktan eğitim modeli denilmektedir (Kırkpınar, 2013:1). Eğitimin ana

unsurları olan öğretmen ve öğrencilerin eğitim esnasında fiziksel olarak aynı ortamı paylaşmamalarını, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci iletişimini sağlayabilmek için çeşitli teknolojilerin devreye alınmasını içeren bir eğitim tipidir. Geleneksel değil modern bir eğitim yöntemi olan çevrimiçi olarak internet üzerinden yapılan öğrenme, günümüzde uzaktan eğitimin en yeni ve en popüler şekli olup e-öğrenme, e-öğretme, e-eğitim veya çevrimiçi eğitim olarak isimlendirilmektedir (Stern, 2004: 1).

Uzaktan eğitimin avantajları; merkezinde öğrenci vardır, öğrenciler için fırsat eşitliği sağlar, eğitime ulaşmada en maliyetsiz yöntemdir, öğrencileri yol ve yemek gibi giderlerden kurtarır, zaman ve mekân sınırlaması olmadığından öğrenciler internetin olduğu her yerde zaman fark etmeden eğitimine devam edebilir, çalışan bireylerin eş zamanlı olarak eğitim almalarına ve yetişkinlerin yeniden eğitim almalarına fırsat vermektedir, engelli bireylerin, bulundukları mekanda eğitim almaları sağlamakta, eğitim materyallerinin paylaşımını ve bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Uzaktan eğitimin dezavantajları ise; eğitimciyle yüz yüze iletişim kurulamaması uzaktan eğitimin en büyük dezavantajı olup istenilen öğrenme çıktısının sağlanamamasına neden olabilmektedir. Eğitim süreci bireyin öğrenme kabiliyetine dayandırılmakta, bireysel çalışma alışkanlığı olmayan ve bu yeteneği geliştirmeyen bireylerin ders planlamasını yapabilmesi çok zor olabilmektedir. Laboratuvar, atölye gibi uygulama tabanlı konuların işlenmesinde sıkıntılar yaşanmaktadır. Eğitim içeriğinin hazırlanması ayrı bir uzmanlık gerektirmektedir. Teknolojiye bağımlılık, teknolojik yenilik hızla gelişmekte ve değişmektedir. Öğrenme sürecinde karşılaşılan öğrenme güçlüğü'nün derhal çözülememesi de yeni sorunlar meydana getirmektedir (Kırkpınar, 2013:4).

2019 yılından itibaren günümüze kadar olan süreçte tüm dünyayı etkileyen Covid-19 pandemisi ile bu yöntem eğitim sistemimizle bütünleşmiştir. Ancak öncesinde çok kullanılan bir metot olmaması, eğitim altyapısının bu sisteme çok hazır olmaması gibi nedenlerle bir takım sıkıntılar yaşanmış ve gerekli güncellemeler kısa süre içerisinde sağlandıktan sonra eğitim sistemine çok etkin bir şekilde entegre edilmiştir.

1.4.8.2.2. Harmanlanmış Öğretim Yöntemi

Her geçen gün sağladığı avantajlar nedeni ile eğitim camiası tarafından daha çok yeğlenen uzaktan eğitim, aktif öğrenme açısından birtakım problemleri beraberinde getirmektedir. Bu problemlerin en önemlisi öğrenci-eğitimci ve öğrenci-öğrenci arasındaki yüz yüze etkileşimin eksik olmasından dolayı sosyal etkileşimle sağlanan etkin öğrenmenin gerçekleşmemesi ve öğrenci motivasyonunun düşmesidir. Hem uzaktan eğitimin sebep olduğu sosyal etkileşimdeki eksikliği en aza indirebilmek hem de yüze yüze öğretimi canlı tutabilmek amacıyla harmanlanmış öğretim modeli geliştirilmiştir. Harmanlanmış öğretim yöntemi, öğrencilerin sahip oldukları farklı yaşam koşullarını esas alarak okulda geçirilen zamandan tasarruf sağlamak için öğretimi teknolojiyle destekleme ve aktifleştirme faaliyetidir (Yolcu, 2015:255). Kısacası harmanlanmış öğrenme; çevrimiçi öğrenmeyle, geleneksel yüz yüze öğrenmenin eş zamanlı olarak sunulduğu yani yüz yüze öğrenmenin teknolojik araç gereçlerle desteklendiği hibrit bir öğretim modelidir (Ünsal, 2012:2).

Harmanlanmış öğrenme yönteminin uygulanma nedenleri şunlardır (Osguthorpe ve Graham, 2003:231-232): Her öğrencinin çevrimiçi derslere katılım imkanı olmayabilir. Bu ihtimal düşünülerek, imkanı olmayan öğrenciler için video, powerpoint sunusu, animasyon, metin, blog yazıları, CD vb. gibi farklı formatların geliştirilmesini içeren bilgiyi elde etme çeşitliliği ve erişim kolaylığı sağlaması, pedagojik açıdan zengin olması, sosyal etkileşim yönünün ağırlıklı olması, kişisel öğrenim fırsatı tanınması, doğal ve istikrarlı bir öğrenme ortamı oluşturmastır.

1.4.8.2.3. TYS Modeli Öğretim Yöntemi

Alanyazında ters yüz edilmiş sınıf, ters yüz sınıf, ters yüz öğrenme, dönüştürülmüş sınıf, akran eğitimi, evde ders, okulda ödev gibi farklı isimlerle ifade edilen TYS Modeli, derste öğretilmesi gereke konunun ya da ders içeriğinin sınıf ortamında değil de çevrimiçi bir ortamda öğretildiği, bunun yerine evde yaptırılması planlanan ödev vb. gibi öğrenme etkinliklerinin ise geleneksel sınıf ortamına taşındığı ve farklı ve çeşitli öğretim yöntemlerinin eğitimci gözetiminde uygulandığı öğrenci odaklı pedagojik bir eğitim yöntemidir (Christensen vd., 2013:31).

Bu yöntemde, eğitimci daha önceden hazırlamış olduğu kısa süreli konu anlatım videolarını öğrencilerin rahatlıkla temin edebilecekleri bir ortama aktarır, öğrenci tercih ettiği zaman ve mekanda bu konu anlatım videolarını izler ve derste eğitimci rehberliğinde pekiştirme amaçlı faaliyetler yapılır. Böylece öğrenci istediği zaman ve mekanda konu videolarını izleyebilmekte ve anlamadığı bölümleri tekrar tekrar izleyebilmektedir. Kalabalık sınıf ortamlarından kaynaklanan verimsizlik TYS modeliyle en alt seviyelere düşürülebilmektedir. Ayrıca tercihen konuların teorik kısımlarının sınıf dışında çalışılmasından dolayı sınıf içine daha fazla zaman kalabilmekte ve bu sınıf içi zamanda eğitmenin uygun gördüğü farklı öğretim teknikleriyle öğrencilerin pratik yapması mümkün olabilmektedir. Yani, ters yüz edilmiş sınıf modeli ile öğretim yönteminde dersler ile ödevlerin yapıldığı ortam yer değiştirir. Böylece ders zamanı dışında konuyu öğrenerek konuya hakim olan öğrenci zaman kaybetmeyecek, sınıf ortamında daha fazla pratik yapma imkânı bularak konuyu pekiştirecektir (Serçemeli, 2016:116).

TYS modelinin avantajları; sunduğu öğrenme fırsatlarıyla öğrenmenin kişiselleştirilmesi, öğrenciler ve eğitimciler ile etkileşimin maksimum düzeyde sağlanması, öğrenci odaklı olması, eğitimcilerin rehber pozisyonunda olması, yaşam boyu öğrenmeyi sağlamak için öğrenme sürecinin iyileştirilmesi, ölçme ve değerlendirmeye odaklanılması, öğrencilerin başarı seviyelerini ve potansiyellerini geliştirebilmelerini sağlaması vb. gibidir. Öğrencilere öğrenmeyi öğretecek teknolojik yenilikleri de içinde barındıran modern eğitim yöntemlerinden biri olan TYS modelinin, işverenlerin muhasebe meslek mensuplarından beklediği bilgi ve becerilerin meslek mensubu adayı pozisyonundaki öğrencilere kazandırılması bakımından muhasebe eğitiminde kullanılması yerinde bir karar olacaktır (Kardaş ve Yeşilyaprak, 2015:109-111).

1.4.9. Muhasebe Eğitimi Almış Muhasebe Elemanında Bulunması Gereken

Nitelikler

Muhasebe eğitimi alarak muhasebe mesleğini icra edecek meslek erbabının taşınması gereken niteliklere aşağıda yer verilmiştir.

1.4.9.1. İletişim Becerileri

İletişim becerileri; kişilerin görüşlerini resmi ve gayri resmi yollarla yazılı veya sözlü olarak aktarabilme, sunma, tartışma ve savunma becerisi olup, etkin dinlemeyi ve verinin bilgiye dönüştürülmesini ifade etmektedir (The Big 8, 1989). İletişim yeteneği, etkin okuma, dinleme, yazma ve konuşmayı ihtiva etmektedir. İletişim becerileri, bireylerin başkalarını etkileme, ilham verme ve motive etmek kabiliyeti, bilgileri mantık süzgecinden geçirerek etkili kararlar alabilmek ve değerlendirmeler yapabilmek için veriyi elde edebilme ve iletme yeteneğidir (Köse, 2005:1).

Temel iletişim becerileri; dinleme, kendini açma ve ifade etmedir. Dinlemek; yeni ilişkiler kurmak ve mevcut olan ilişkilerimizi devam ettirmek için gerekli bir beceri olduğu kadar, diğer kişilerin nasıl hissettiğini ve dünyayı nasıl gördüğünü anlama yani empati kurma sorumluluğu olup aynı zamanda bir saygı belirtisidir (Köse, 2005:1). Kendini açma; bir bireyin kendi öz duygu, düşünce ve gereksinimleriyle ilgili bildiklerini, hissettiklerini, yani kişinin kendi iç dünyasını başka bir kişiye sözlü olarak anlatmasıdır (Izgar ve Arslan, 2007: 309). İfade etmek, kişilerin gördüklerini, düşündüklerin, hissettiklerini ve gereksinim duyduklarını doğru yer ve doğru zamanda açık, net ve anlaşılır bir şekilde karşı tarafa iletebilme kabiliyetidir (Başar, 2005: 62).

1.4.9.2. Entelektüel Beceriler

Entelektüel beceriler, muhasebe meslek mensuplarının taşıması gereken problem çözme yeteneği ve analitik düşünme becerilerini ifade etmektedir. Bu beceriler aniden gelişen beklenmedik ve olağanüstü sorunlara çözüm üretebilme, sorunları teşhis edebilme, sorunları önceden fark edebilme, etik konuları belirleme ve bu değerleri koruma, beklenmedik taleplere cevap verebilme, kısıtlı kaynaklar arasından öncelikli olanlara karar verebilme ve gerektiği gibi işleri organize edebilme gibi becerileri içerir (The Big 8, 1989). Ayrıca kesin ve net bilgiye ulaşabilmek adına kişinin doğru sorular sorabilmesini, bilginin önemini fark etme yeteneğini ve farklı objeler, olgular, kişiler ve metotlar arasındaki ilişkileri açıklamak için rasyonel değerlendirme yapabilme becerisini kapsar (Başar, 2005: 62-63).

Muhasebe meslek mensuplarına doğru ve yerinde karar alma ve problem çözme fırsatı tanıyan entelektüel becerilerden bazıları şunlardır. İnceleme ve araştırma yapma, problemleri teşhis etme, uyum ve değiştirme yeteneği, problem çözmede muhasebeden yararlanma, değişikliklere adapte olabilme yeteneği, tündengelim ve tüme varım sistemiyle kıyaslama yapabilme ve kritik analiz yeteneği vb. gibidir (Kurtcebe, 2008: 91).

1.4.9.3. Kişilerarası Beceriler

Kişilerarası Beceriler; meslek erbabının gerek kendi kurumundaki gerekse farklı kurumlardaki farklı kişilerle belli bir grup içinde aktif şekilde çalışabilme, diğerlerini etkileme, kişileri güdüleme ve geliştirme, anlaşmazlıkları çözme, işleri dizayn etme, farklı kültürel geçmişe sahip kişilerle çalışma, anlaşma ve oryantasyon sağlama gibi yeteneklerini ifade etmektedir. Bu becerilere ilaveten rekabetin beraberinde getirdiği kişisel beceriler ise; etiksel ve kişisel sorumluluk, kendine saygı, içtenlik ve dürüstlük vb. gibidir (Başar, 2005: 63).

1.4.9.4. Genel Bilgi

Muhasebe meslek adaylarının psikoloji, ekonomi, matematik ve istatistik gibi alanlarda temel bilgilerinin olması gerekmektedir. Meslek mensubu adayları, düşüncelerin ve olayların kronolojisini, farklı kültürleri, bireysel ve toplumsal değerleri bilmeli ve ekonomik, sosyo-politik konulardan, fikirlerden ve bunların rotasını belirleyen güçlerden haberdar olmalı, hatta edebi, bilimsel ve sanatsal konularda dahi yorum yapabilecek seviyede yetkinliğe sahip olmalıdır (Başar, 2005: 63).

1.4.9.5. Örgüt ve İşletme Bilgisi

Meslek adayın; çalışma çevresi şeklinde ifade edilen işletme, işletmenin faaliyetleri işletmenin etkileşimde bulunduğu finansal, hukuki, siyasi, sosyal ve kültürel yapı ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olması gerekmektedir. İşletmelerin nasıl finanse edildikleri, ulusal ve uluslararası sermaye piyasaları, işletmelerdeki değişimi oluşturma ve yönetme teknikleri, bilgi teknolojilerinin işletme ve muhasebe uygulamalarındaki mevcut ve gelecekteki rolü gibi konularda bilgi sahibi olmalıdır. Ayrıca örgüt ve işletme bilgisi; işletmelerdeki entelektüel beceri, iletişim becerisi ve

kişilerarası beceriler gibi birçok dinamiklerin gerçekleşebilmesi için temel oluşturmaktadır (Başar,2005: 63).

1.4.9.6. Muhasebe Bilgisi

Muhasebe mesleğine yeni girecek olan muhasebe meslek adayları; işletme ve işletme faaliyetleri ile ilgili bilgiye ihtiyaç duyan finansal karar vericiler için bu verilerin ve muhasebe bilgisinin bu ihtiyaçları karşılamadaki önemli rolünün farkında olarak mali tabloların içeriği, temel kavramları, yapısı ve ne anlama geldiği konusunda fikir sahibi olmalıdırlar. Ayrıca muhasebe departmanındaki her bir faaliyeti etkileyen ve muhasebecilerin bilgi sahibi olması beklenen konular şunlardır: Siyasi konular, çevresel etkenler ve kanuni düzenlemeler, muhasebecinin etik ve mesleki sorumlulukları, mali bilgilerin toplanması, ölçülmesi, özetlenmesi, doğrulanması ve analiz süreci, finansal muhasebe ve raporlama, yönetim ve maliyet muhasebesi, vergileme, bilgi sistemleri, denetim, uluslararası muhasebe, kâr amacı gütmeyen kuruluşlar için muhasebe uygulamaları, finansal verilerin kontrol süreçleri, yöntemleri ve kavramları vb. gibi. (Başar, 2005: 63-64). Muhasebeci, ister işletme, finans veya yönetim sektörlerinde olsun, kullanıcılara bilgi sağlar. Muhasebe bilgilerini kullananlar, bilgiye dayalı yargıların ve kararların alınabilmesi için bu bilginin ne anlama geldiğini anlamalıdır. Araştırmalar, muhasebecilerin iletişim becerilerinin, bilgiyi bir izleyici kitlesine ulaştırmada belirleyici bir faktör olduğunu ve mesajlar için kanal olarak kullanıldığını göstermektedir (Aly ve İslam, 2003: 751). Günümüzde muhasebe ve muhasebeci algısı değişerek muhasebeciler artık yönetime değer katan önemli bir konuma gelmişlerdir (Aly ve İslam, 2003: 754).

1.4.9.7. Bilgi Teknolojisi Bilgisi

Günümüz dünyasında hızla gelişen bilgi teknolojisi, muhasebe meslek mensubunun görevini önemli ölçüde etkilemiş ve değiştirmiştir. Meslek mensupları, bilgi sistemlerini kullanmak ve geliştirmekle birlikte, bu sistemlerin başından sonuna kadar her safhasını bilmeli ve gerekli sorumluluğu alabilmelidir (Kurtcebe, 2008: 91).

1.4.9.8. Meslek Bilinci ve Mesleki Değerler

Meslek bilinci ve profesyonel değerler, muhasebe meslek mensuplarının davranışlarını ifade etmektedir. Muhasebe meslek mensupları, sahip oldukları becerileri ancak yaptıkları eylemlerle sergileyebilmektedirler. Bunu gerçekleştirebilmek için ise kamuoyunun ilgisi ve bağımsızlık gibi geleneksel güçlere gereksinimleri vardır (Subaşı, 2006: 93). Muhasebecilerin sahip olması gereken en önemli nitelikler, ahlaki standartlara ve etik değerlere önem vermeleridir. Bu profesyonel değerler, muhasebeciyi meslek mensubu olarak gözetin olmazsa olmaz unsurlardır (Kurtcebe, 2008: 93). IFAC ise yayınlarında daha çok dürüstlük, tarafsızlık, bağımsızlık, mesleki etik standartlar bilgisine sahip olma ve uygulama, kamu menfaatlerini gözetme, sosyal sorumluluklara karşı duyarlı olma ve sürekli kendini geliştirme gibi mesleki değerlere değinmektedir (Subaşı, 2006: 93).

1.4.10. Muhasebe Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumlarında ülkemizdeki muhasebe eğitiminde yaşanan sorunların üzerinde durulmaktadır. Ülkemizde düzenlenen sempozyumlarda ve sunulan bildirilerde olduğu gibi yurtdışında yürütülen faaliyetlerinde odaklandığı nokta öğrencilere hangi konunun, ne şekilde ve ne zaman öğretiliceğidir (Eleren ve Kayahan, 2007: 50-51). Muhasebe eğitiminin amaçlarına, ancak yükseköğretim kurumlarında muhasebe eğitiminde karşılaşılan sorunların çözülebilmesi için bir takım şartların iyileştirilmesi ile ulaşılabilir. Muhasebe eğitimcileri ve muhasebe meslek mensupları arasında süreklilik arz eden bir işbirliği ve yardımlaşmanın olması bu şartların en genelidir (Aydın, 2007: 43). Muhasebe bölümünü tercih eden öğrencilerde hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması karşılaşılan sorunların sadece bir tanesidir. Verilen muhasebe eğitimi ile öğrenciler teorik olarak yeterli bilgiyle donatılmaktadırlar. Fakat, öğrencilere bağımsız düşünebilme, çözüm odaklı olma, problem çözme önerileri sunabilme ve esnek davranabilme becerileri kazandırma açısından verilen eğitim yetersiz kalmaktadır (Karlıklı, 2016:26). Ayrıca var olan kalabalık sınıflar, bilgisayarın ve teknolojinin eğitime daha tam olarak entegre edilememiş olması, aktif öğretim yöntemlerinin tam uygulanmaması, ders araç, gereç ve teçhizatın yetersiz olması vs. gibi nedenler muhasebe eğitiminin

kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir (Aydın, 2007:44). Bu bilgiler ışığında muhasebe eğitiminde dikkat çeken ve çözülmesi gereken temel sorunlar şunlardır:

1.4.10.1. Rehberlik Hizmetlerinin Yetersizliği

Meslek seçimi, insanların tüm yaşamlarını etkileyen önemli bir faktördür. Günümüzde meslek seçiminin bir sorun haline gelme nedeni yalnızca seçme özgürlüğünden kaynaklanmamakta aynı zamanda alternatiflerin çok fazla olmasından da kaynaklanmaktadır (Yeşilyaprak, 2017: 31). Verilen eğitimin amacına ulaşabilmesi için öğrenciler özelliklerine ve yeteneklerine uygun meslekleri tercih etmeli ve öğrencilere bu yönde yönlendirmeler yapılmalıdır (Süer, 2007: 55). Öğrenciler hayatlarının her aşamasını etkileyecek olan meslek seçimini doğru bir şekilde yapabilmek için, tutum, kabiliyet, beceri ve ilgi alanları gibi kişisel özelliklerini nesnel ve teferruatlı bir şekilde tespit etmeli ve elde ettiği bilgiler ışığında bir karara varmalıdır (Kuzgun, 2014: 66). Kişilerin meslek seçimini; zihinsel ve özel yetenekler, kişilik özellikleri, öz saygı, ilgiler, akademik başarı, cinsiyet, çevresel etmenler, ailenin sosyal ve ekonomik düzeyi, anne baba mesleği, ailenin değer yargıları, vb. gibi faktörler etkilemektedir. Kişilerin eğitim yaşamları ile ilişkili bütün problemlerine yönelik olarak verilen psikolojik yardımlar, “eğitsel psikolojik danışma ve mesleki rehberlik” adı altında toplanmaktadır. Bireyi bütün yönleriyle tanımaya çalışan Eğitsel Rehberliktir. Kişilere meslekleri tanıtan ve bu meslekler arasından kendi kişisel özelliklerine uygun olan meslekleri seçmelerini sağlayan, bireyleri seçtikleri mesleklere hazırlayarak mesleki yönden gelişmeleri amaçlayan yardım hizmetleri ise Mesleki Rehberliktir. Birey, eğitim kurumlarınca eğitsel rehberlik ile tanınabildiğinden mesleki rehberliğin başarısı, eğitsel rehberliğin başarısına bağlıdır (Yeşilyaprak, 2017: 31). En başından beri yanlış okul seçtiğini düşünen yanlış bir okulda olduğundan söz eden isteksiz ve okulunu sevmeyen öğrenciler için, kaliteli bir muhasebe meslek eğitiminin nasıl verileceği sorun teşkil etmektedir. Bu nedenle, karar verme aşamasının en başında öğrencilere ve velilere çeşitli rehberlik hizmetleriyle seçecekleri okullar ve meslekler tanıtılmalı ve öğrenciler ilgi duydukları mesleğe yönelik bölümleri tercih etmeleri hususunda yönlendirilmelidir (Süer, 2007: 56).

1.4.10.2. Eğitim Ortamlarının Yetersizliği

Öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirildiği çevre ve bu çevre içindeki tüm eğitim araçlarına eğitim ortamı denilmektedir. Bu eğitim araçlarından kastedilen ise fiziki mekân ve fiziki mekân içindeki özel donanım unsurlarıdır. Öğrenme-öğretme faaliyetleri esnasında eğitime yardımcı olan araçlar kullanıldığında; öğrenme daha kolay olmakta, algılar güçlenmekte, öğrenmeye karşı ilgi artarak aktif öğrenme sağlanmakta, izlenimler kalıcı hale gelmekte ve öğrenme zenginleşmektedir. Bu sebeplerden ötürü, eğitim ortamlarındaki kaynakların çeşitlendirilmesi öğrenmeyi sağlamada en önemli etkidir (Alkan, 1992: 28). Bireylerde istendik davranış değişikliği oluşturmak, beklenen tepkileri ve değişimleri en iyi şekilde gerçekleştirebilmek için bir ortam düzenlemesi yapmak eğitimin görevidir. Muhasebe derslerinde en çok gereksinim duyulan materyaller, ders yeterince soyut ifadelerden oluştuğundan öğrencilerin belleğinde konuların kalıcı olması ve daha kolay öğretim sağlamak adına somut nitelikli ve görsel özellikli olan teçhizatlarıdır. Muhasebe alanında uygulama gerektiren becerilerin geliştirilmesinde sorun teşkil eden durumların başında eğitim ortamının yetersizliği gelmektedir (Süer, 2007: 58). Halen çoğu üniversitede, muhasebe derslerinin kara tahta üstünde işlendiği görülmektedir. Kara tahta üstünde hesaplamalar yapmak zor ve zaman israfıdır. Oysaki ders işleme esnasında uygun ve modern materyallerle eğitim yapmak, öğrencilere farklı ve çok sayıda örnek sunulmasını ve konuların kavranmasını sağlayacaktır (Durak, 2009: 48). Muhasebe ve muhasebe ile ilgili programların olduğu tüm eğitim kurumlarında tam donanımlı muhasebe uygulama laboratuvarları ve sadece muhasebe alanına ait olmak üzere günümüz teknolojilerine uygun, donanımlı bilgisayar laboratuvarları olmalıdır. Ticari defter örnekleri, ticari belge örnekleri, çeşitli dergiler vb. kaynakların, laboratuvarlarda mutlaka bulunması gerekmektedir (Aydın, 2007: 45).

1.4.10.3. Beceri Eğitime İlişkin Sorunlar

Muhasebe alanındaki kuramlar öğrencilere kazandırıldıktan sonra, teoriyi pratiğe dönüştürme fırsatı verilmelidir. Yükseköğretim kurumlarının eğitim programlarında uygulama çalışmalarının artırılması, teori ile uygulamanın bütünlük olarak muhasebe biliminin geliştirilmesine, üniversitelerin bilimsel yapısına ve

kişiliğine katkı sağlayacaktır (Aydın, 2007: 43). Öğrencilerin beceri eğitimi konusunda yaşadığı sorunlardan birisi de, staj için uygun işletme bulamayıp farklı işkollarındaki işletmelerde eğitim uygulamaları yapmak zorunda bırakılmalarıdır. Bu duruma maruz kalan öğrencileri işletmeler, stajın konusu olan muhasebe uygulamalarını görmeleri gereken işlerde görevlendirmemekte, getir-götür gibi başka roller vermektedirler. Beceri eğitimi ile ilgili bir diğer önemli problem, staj yapılan işletmelerin konuya olan ilgisizliğidir. İş yerleri öğrencilerin yapacakları pratik çalışmalarında hassas davranmamakta bunu bir formalite olarak görmektedir. Hatta bu nedenle birçok öğrenci işyerlerine bile uğramamakta fakat kağıt üzerinde staj yapıyor gibi gösterilmektedir. Bütün bu etkenler, öğrencilerin sağlıklı bir muhasebe eğitimi almalarını engelleyerek iş başında öğrenilecek bilgi ve becerilerin kazanılamamasına sebep olmaktadır (Süer, 2007: 57).

1.4.10.4. Uygulama ve Mevzuat Değişikliklerinin Takip Edilememesi

İş dünyasının muhasebe alanındaki beklentilerini giderecek kaliteli bir eğitimin sunulması için, öğrencilere güncel bilgiler kazandırılması şarttır. Güncel bilgilerin kazandırılması ise muhasebe alanları ve mesleği ile ilgili mevzuat ve faaliyetlerin sürekli takip edilmesi ile mümkündür (Süer, 2007: 59). Ülkemizde muhasebe alanı ile ilgili kural, ilke, uygulama ve değişikliklerin tespiti ve sürekli güncellenmesi henüz düzenli bir mesleki mevzuat sistemi olmadığı için oldukça zordur. Her dönem farklı bir vergi düzeni, beyanname süreleri ve geçici uygulamalar var olmaktadır (Özkurt, 2001: 82). Güncel değişmelerin okullar ve öğretim görevlileri tarafından hemen fark edilip öğrencilere en yeni hali ile sunulması eğitim ve iş ortamlarında yaşanacak sorunları minimum düzeye indirgeyecektir. Değişiklikler öğretmenlerin internet üzerinden veya mesleki yayınlara abone olmaları metoduyla takip edilebilir. Ayrıca okul yönetimi de Resmi Gazete, Tebliğler Dergisi, mesleki yayın aboneliği gibi yollarla bu değişikliklerin takibini destekleyebilir (Süer, 2007: 60). Bu tarz yayınlar için öğretmenler odasında kütüphane oluşturulabilir, yine öğretmenler odasında yer alacak bir bilgisayar ile internet ortamında süreli yayın ve diğer kaynakların veri tabanları aracılığı ile takibi yapılabilir. Bu hususlar devlet tarafından desteklenebilir, ilgili yayınların okullara ücretsiz olarak gönderilmesi sağlanabilir, yayın organları bu konuda teşvik edilebilir.

Meslek dersi öğretmenlerinin kanun ve uygulamalardaki güncellemelerin takibini sağlayabilmeleri için okul müdürlüklerince okul bünyesinde sık sık seminer, konferans, konuşma vb. gibi faaliyetler organize edilebilir, konuşmacı olarak alanlarında uzman üniversite öğretim görevlileri, deneyimli muhasebeci, vergi denetmeni, mali müşavir, avukat, iş adamı vb. kişiler okula davet edilebilir (Özkurt, 2001: 83).

1.4.10.5. Mesleki Eğitim Maliyetlerinin Yüksekliği

Mesleki ve teknik eğitimde birçok ülkenin karşılaştığı temel problemlerden biri de finansman sıkıntısıdır. Ülkemizde işverenlerin ve eğitim programlarından yararlanan kişi ve kuruluşların mesleki ve teknik eğitime desteği yok denecek kadar azdır. Bu nedenle eğitimin desteklenmesi de devletin esas vazifelerinden biri olmuştur. Gelişmiş ülkelerde bile mesleki ve teknik eğitimin masrafları devletin yanında çeşitli kuruluşlarca üstlenilmekteyken, ülkemizde bu yükü devletin tek başına kaldırması beklenmemelidir. Ancak ülkemizde de son zamanlarda büyük kuruluşlar mesleki ve teknik eğitimi desteklemek amacıyla birtakım faaliyetler yürütmektedirler. Örneğin; 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı işbirliğiyle Mesleki-Teknik Eğitimi Özendirme Programı çerçevesinde eğitime destek vermek amacı ile Meslek Lisesi Memleket Meselesi (MLMM) Projesi Koç Holding tarafından başlatılmıştır. Bu proje kapsamında Koç Holding, meslek lisesi öğrencilerine staj imkanı, eğitim bursu, istihdam önceliği ve çoğu konuda koçluk sağlayarak hem eğitime hem de istihdama katkı sağlama konusunda başı çekmiştir. Yapılan araştırmalar neticesinde, Ticaret Meslek Lisesi öğrencilerinin devlete olan maliyetinin, genel lise öğrencilerinin maliyetinin iki katı olduğu, diğer mesleki ve teknik okul öğrencilerinin maliyetinin ise 3 katına yaklaştığı tespit edilmiştir (Alkan, Doğan ve Sezgin, 2001: 272-273). Bu nedenle ülkemizde mesleki ve teknik eğitim için yeni kaynaklara ulaşılması bir zorunluluktur. Hatta bunu düzenleyen yasal düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. İşverenleri özendirecek şekilde, fon yardımları yapılabilir veya maliyetlerin bir kısmının iş dünyası tarafından karşılanması gibi konular kanunlaştırılabilir. Böylece iş dünyası eğitime yatırım yaparak, mesleki ve teknik eğitimin kendi ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleşmesini sağlayabilir. İşletmelerin yapacağı ekonomik destek ile işletmeler bir katma değer oluşturacak

sonuçta yine kendilerine yatırım yapmış olacaklardır. Yani, bu destekler sayesinde iyi bir eğitim verilerek yetiştirilen öğrenciler, sektörde kendilerine iş bulacak ve kalifiyeli ara elaman olarak, işverenlerin kendilerinden beklediği en iyi çalışma ve özeni göstereceklerdir (Özkurt, 2001: 81). 16. Milli Eğitim Şurası'nda özellikle mesleki eğitimde karşılaşılan finansman sorunlarının çözümüne yönelik tedbirler alınarak uygulamaya konulmuştur (ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12).

1.4.10.6. Mesleki ve Teknik Eğitime Karşı Toplumun Bakış Açısı

Toplumumuzda üniversiteye öğrenci hazırlayan ortaöğretim kurumları, mesleki ve teknik liselere nazaran daha ön plandadır. Öğrenciler meslek liselerine yönelmekte, fakat iyi bir ara eleman olmayı ya da o alanda kendilerini yetiştirmeyi ve ilerlemeyi düşünmemektedirler. Bu durum ise, kişilerin kendisini mutsuz etmekte, toplumsal beklentilerin yeterince karşılanmaması ve eğitim sisteminin görevlerini yerine getirememesi gibi sonuçlar doğurmaktadır. Toplum tarafından TML'lere giden öğrencilerin diğer okullara girmeyi başaramamış, vasıfsız öğrenciler olarak algılanması, bu okulların kalitesini düşürerek cazibesini yitirmesine neden olmuştur. Toplu bir şekilde toplumun, okulların, işyerlerinin, ailelerin ve öğrencilerin mesleki teknik eğitime karşı olan bakış açıları değiştirilirse, bu eğitim kurumlarının tekrar popülerite kazanması mümkündür (İmamoğlu, 2010: 37).

1.4.10.7. Kalabalık Sınıflar

Tüm eğitim kurumlarında olduğu gibi muhasebe eğitiminde karşılaşılan en büyük sorunlardan bir tanesi de sınıfların kalabalık olmasıdır. Küçük yerleşim yerlerindeki okullara oranla büyük şehirlerdeki okulların sınıf mevcutları daha fazladır ve yaklaşık 50 kişi civarındadır. Bu kalabalık sınıflarda bireysel olarak öğrencilerle ilgilenme imkânı pek mümkün olmamaktadır. Tüm öğrencilerle ilgilenilmeye çalışılsa bile her öğrenciye ortalama 1 dakikadan az bir süre düşmektedir. Sınıf mevcutlarının kalabalık olması eğitimi olumsuz yönde etkilemektedir. Kalabalık sınıflar MEB tarafından da bilinmektedir. Ancak yapılan çalışmalar yeterli gelmemekte ve sorun çözülememektedir (Süer, 2007: 56).

Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim, geleneksel öğrenme ortamlarında önemli bir rol oynar. Öğrencilerin maksimum öğrenmeyi başarması için öğretmenler öğrencilerle iletişim kurmalıdır. Bu iletişimde başarısız olan öğretmenler, öğrencilerini eğitme sorumluluğunda başarısız olurlar. Öğrenci başarısı da kısmen öğrencinin iletişim davranışları tarafından belirlenir. Birincisi, sınıfta sorgulama, öğrenciye kavram netleştirme ve kavram bütünleştirme konusunda yardımcı olur. İkinci olarak, öğrenciler, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini öğretmene ileten sözlü ve / veya sözlü olmayan geribildirim yoluyla içerik sunumunun hızını belirlemeye katılırlar. Bu bilgilere dayanarak, öğretmen eski materyali incelemeye, eski kavramları açıklamak için ek bilgiler sunmaya veya yeni bir fikir sunmaya karar verebilir. Üçüncüsü, bazı sınıflarda öğrenci iletişimi, kaynak performansın değerlendirilmesiyle doğrudan bağlantılı olacak kadar önemli olarak algılanır. Bu sınıflarda, derse katılım değerlendirmesi ders tasarımının bir parçasıdır ve iletişim performansı ders notu üzerinde doğrudan etkilidir. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişim her zaman yeterli değildir. Yeterli öğretmen-öğrenci etkileşiminin önünde iki büyük engel vardır. Büyük sınıf mevcudu en sık görülen engeldir. Bir sınıfa ne kadar çok öğrenci kaydolursa, öğrencilerin fikirlerini sınıfta ifade etmeleri için o kadar az zaman olur. Öğretmenler, büyük sınıfların tüm öğrencilerle iletişim kurmaya zaman tanımadığını ve dolayısıyla öğrencilerin öğrenmesini engellediğini iddia etmektedirler. Bazı eğitimciler, yeterli öğrenci sorgulaması, geri bildirim ve öğrenme için gerekli öğrenci-öğretmen etkileşimi miktarına izin vermediği gerekçesiyle büyük sınıfların ortadan kaldırılmasını savunmuşlardır. Çoğu eğitimci, sınıf büyüklüğünün artmasının öğrenciler ve öğretmenler arasındaki iletişim potansiyelinin azalmasına neden olduğu konusunda ve bu azalan etkileşim potansiyeli nedeniyle büyük sınıfların öğrenmeye zararlı olduğu konusunda hemfikirdir (McCroskey ve Andersen, 1976: 73).

1.4.10.8. Müfredat Programlarının Uygulanabilirliği

Geleneksel muhasebe eğitiminde öğrencilerin arka arkaya oturduğu, öğretmenin bilgiyi aktardığı, öğrencinin bilgiyi ezberlemeye çalıştığı, ders kitabının yegâne kaynak olduğu bir uygulama söz konusudur. Ancak iş çevresinin zamanla değişikliğe uğraması sonucunda oluşan sektörün yeni beklentilerini karşılamak

amacıyla geleneksel muhasebe eğitiminde değişikliğe gidilmiştir. Bu değişim, uygulamaların sadece öğretmenden öğrenciye tek yönlü bilgi aktarımı şeklinde yapıldığı ezberci eğitimden, aktif bir şekilde öğrencilerin de derse katılımını esas alan öğrenme temelli eğitime geçişi sağlamıştır. Böylece, öğrencilere muhasebe defterlerini tutma ve bunu raporlayabilme becerisi ile birlikte çok fonksiyonlu düşünebilme ve işletmedeki karar mercilerine mevcut durum ve gelecekte gerçekleşme ihtimali olan konularda önerilerde bulunabilme ve bu bilgileri tümleşik bir şekilde kullanabilme yeteneği kazandırılarak öğrencilerin multidisipliner yetiştirilmeleri amaçlanmalıdır. Muhasebe eğitiminin asıl amacı; mali verilere ihtiyacı olan işletme ile ilgili kişi ve kurumlara, doğru ve güvenilir muhasebe bilgilerinin nasıl sunulması gerektiği hususunda öğrencileri eğitmek ve uygulamaları da buna göre gerçekleştirmektir. Muhasebe eğitiminin amaçlarına ulaşabilmesi için, öğrenciler teorik bilgilerin yanı sıra uygulamaya yönelik bilgilerle de donatılmalıdır. Çünkü muhasebe eğitiminde teori ve uygulama birbirinin ayrılmaz parçasıdır. Eğitimin her aşamasında önceden verilen temel bilgilerinin üzerine yeni verilecek bilgiler inşa edilerek bilgilerin birlikte kavranması ve birbiri ile bütünleşmesi sağlanmalıdır. Daha sonra ise bu bilgiler yeterli sayıda uygulama ile pekiştirilmelidir (Hatunoğlu, 2006:191-192). Muhasebe programlarındaki müfredatlar incelendiğinde sıg bilgilerle dolu, güncel olmayan ve ders konuları ile ilgisiz olduğu görülmektedir. Çoğu durumda müfredat, piyasa şartlarına ve iş dünyasının taleplerine göre değil, fakülte ve bölümlerin şartlarına göre hazırlanmaktadır. Bu nedenle öğrencilere, küreselleşme, teknoloji ve etik gibi son derece önemli kavramlarda yeterince alt yapı kazandırılmamaktadır (Russell, Kulesza, Albrecht ve Sack, 2000: 9).

1.4.10.9. Muhasebe Öğretim Teknikleri

Öğretmenin esas görevi öğrencinin öğrenmesini sağlamaktır. Öğretmenlerin bu vazifeyi yerine getirebilmeleri için genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisinden oluşan mesleki yeterliliklere sahip olması gerekir. Bir öğretmenin etkili bir öğretmen olabilmesi için kişilik özelliklerinin olumlu olması tek başına yetmemekte, bu mesleki yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetleri için kullanılacak teçhizat, araç ve gereçler ile öğretim yöntemlerine karar verilmelidir. Kullanılacak araç ve gereçler; bilgiye soyutluktan somutluk kazandırır,

algılamayı kolaylaştırır, akılda kalıcılığı artırır, öğrenciyi motive eder, dikkatini toplar, hedef davranışların yapılarak gösterilerek pekiştirilmesine, düşüncenin kavramlaştırılmasına yardımcı olur, öğrenme çevresini doğallaştırır. Öğretmen dersin konusuna göre gerekli araç ve gereçleri tercih etmelidir. Öğretmenin bilgi aktardığı, öğrencinin sadece dinleyen olup bilgiyi ezberlediği öğretim teknikleri değil öğrencinin aktif olduğu öğretim teknikleri kullanılmalıdır. Aktarılan teorik bilgiler uygulamaya dökülmeli, öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenmelidir. Böylece pekiştirilen bilgiler kalıcı davranış değişikliği oluşturacaktır. Yapılan araştırmalara göre, sadece okuyarak ve dinleyerek öğrenme %5–10 arasında gerçekleşirken, yaparak, yaşayarak, diğerlerine öğreterek öğrenme %75–90 arasında gerçekleşmektedir. Öğrenciler, verilen monografilerle ders içinde ve dışında gerçek belge ve defterler üzerinde uygulamalı olarak grup çalışmasına sevk edilebilir. Ders öğretmeni, her durumda etkin ve doğru öğretim tekniklerini kullanmayı bilmeli, yapılan muhasebe kayıtlarından dolayı öğrenciye kuşku duymayı, doğru soruyu sormayı, sorulan sorunun cevaplarının nasıl bulunacağını, kısaca öğrenciye öğrenmeyi öğretmelidir (Özkurt, 2001: 87). Eğitim sürecine grup çalışması, gerçek vakalar, sözlü sunumlar, profesyonel kişilerin derse konuk olması, teknoloji ve muhasebe paket programlarının kullanılması vb. gibi unsurlar dahil edilmelidir (Başar, 2005:64-65).

1.4.10.10. Çok Programlı Liselerdeki Sorunlar

Çok programlı liseler, genellikle kasaba ve küçük ilçelerde kurulan, eğitim amacıyla bu yerlerden göç edilmesini önlemeyi amaçlayan çeşitli programları aynı çatı altında birleştirildiği okullardır. Çok programlı liselerde özellikle muhasebe bölümü oldukça fazladır. Ancak bu okullarda verilen eğitimin kalitesi düşüktür ve bu nedenle beklentileri karşılayamamaktadır. Bunun sebebi ise birden fazla bölümün bir arada olmasından dolayı her bölüm için gerekli donanımın tam olarak temin edilememesidir. Ayrıca küçük yerlerdeki işyeri sayısı az olduğundan beceri eğitimi konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır. Yeterli meslek dersi öğretmenin görevlendirilememesi de çok programlı liselerde yaşanan bir diğer sorundur (Süer.2007: 59).

1.4.11. Muhasebe Eğitimi Etkileyen/Yönlendiren Uluslararası Kuruluşlar

Dünya ülkeleri arasında muhasebe uygulamaları açısından küreselleşme, sosya-kültürel, ekonomik ve politik sebepler nedeniyle birçok farklılıklar mevcuttur (Coşgun, 2013: 33-40). Ülkeden ülkeye değişiklik gösteren bu sisteme bir son vermek ve ülkeler arasında muhasebede ortak bir dil oluşturmak, uluslararası düzeyde muhasebe standardizasyonunu sağlamak amacıyla birçok kurum ve kuruluş faaliyette bulunmuştur (Kaya, 2015: 51). Küresel muhasebe eğitiminin algılanan önemi ışığında, muhasebe eğitiminin uluslararası düzeyde yapılabilmesi için, ülkelerin benzer ders içeriklerine sahip olması sağlanarak muhasebe eğitiminin uluslararası bir nitelik taşıması gerekmektedir (Rezaee, 1997:113). Bu aşamada muhasebe eğitiminin globalleşerek uluslararası düzeyde yapılmasına, standartlaştırılmasına ve gelişmesine katkı sağlayan bazı kuruluşlar vardır. Bu kuruluşlardan bazıları şunlardır:

1.4.11.1. Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu (IFAC)

IFAC, 7 Ekim 1977'de Almanya'nın Münih şehrinde kurulmuştur. 51 ülkeden 63 kurucu üye ile başlayan günümüzde ise dünya çapında 135 ülke ve yargı bölgesinde 180 üye ve ortak kuruluştan oluşan ve 3 milyondan fazla muhasebe meslek mensubunu temsil eden muhasebe mesleğinin küresel sesi, muhasebe mesleği için küresel bir savunuculuk örgütüdür. IFAC'ın amacı, küresel muhasebe mesleğinin itibarını ve değerini artırarak 3 milyondan fazla muhasebeci için savunuculuk, geliştirme ve destek yoluyla kamu yararına hizmet etmektir (IFAC, 2020). Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu (IFAC) tarafından, ortak bir milletlerarası muhasebe dilini geliştirebilmek amacıyla Uluslararası Muhasebe Standartları (IAS) oluşturulmuştur. Standartların amacı, dünya genelinde muhasebe uygulamalarının daha bilimsel, anlaşılabilir ve objektif olmasını sağlamaktır. Ülkemiz IFAC üyesidir ve bu standartlar Türkiye Muhasebe Standartları Kurulu tarafından Türkçe'ye çevrilerek uluslararası standartlar ile eşdeğer Türkiye Muhasebe Standartları (TMS) oluşturulmuştur (Demir, 2012: 111). IFAC tarafından, bilgi donanımı ihtiyacının karşılanması amacıyla tasarlanan ve 2005 yılından itibaren geçerli kabul edilen, muhasebeci eğitimi standartları hazırlanmıştır. IFAC eğitim standartlarının amacı; sadece üniversite eğitimiyle

kalmayıp, meslek hayatı boyunca topluma ve mesleklerine katma değer katacak, tecrübeli ve güncel bilgilerle donatılmış muhasebe meslek mensupları yetiştirmektir (Özbirecikli, 2007: 74).

1.4.11.2. Muhasebe Eğitimi Değişim Komisyonu

Amerikan Muhasebe Derneği (American Accounting Association's-AAA) tarafından tesis edilen Muhasebe Eğitimi Değişim Komisyonu (Accounting Education Change Commission) AECC, 1989'dan 1996'ya kadar faaliyet göstermiştir. Muhasebe eğitime yönelik iyileştirme önerilerini ise Benford Komite Raporu'ndan gelen önerilere dayandırmaktadır. AECC'nin yayınlamış olduğu bu raporla, eğitimcilerin değişmesi gerektiği vurgulanmıştır. Rapor, geleceğin muhasebe meslek mensubunun yaşam boyu öğrenme becerilerine, eleştirel düşünme, kişilerarası becerilere ve muhasebe bilgi sistemleri anlayışına ihtiyacı olduğunu vurgulamıştır. AECC, öğrencileri sadece mesleğe giriş sınavlarına hazırlanmak için değil, profesyonel muhasebe meslek mensubu haline getirebilmek için 8 beceri ve ilgi alanı geliştirmiştir (Lee ve Foster, 2003: 36).

1.4.11.3. Uluslararası Muhasebe Eğitimi ve Araştırma Derneği

1984 yılında kurulan Uluslararası Muhasebe Eğitimi ve Araştırma Derneğinin misyonu; uluslararası alanda muhasebe eğitimi ve araştırmalarında kusursuz olmayı isteyerek, muhasebe alanındaki akademisyenlerin kalite düzeyi yüksek, dünya çapında kabul görmüş muhasebe standartlarının geliştirilmesine ve sürdürülmesine faydasını en üst düzeye çıkarmaktır (www.iaaer.org). IAAER'in hedeflerini gerçekleştirebilmek için yürüttüğü bir takım eylemler aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir (MUFAD, 2020):

- Muhasebe standartlarının geliştirilmesi ve kabul edilmesi aşamasında Uluslararası Muhasebe Standartları Komitesi ile işbirliğinde bulunarak araştırmalara dayanarak ve objektif kriterlerle akademik araştırmaların katkılarını ortaya koymak,
- Uluslararası eğitim yönergelerinin ve standartlarının geliştirilmesine yarar sağlamak için IFAC'ın Eğitim Komitesi'nde bir gözlemci bulundurmak ve yayın organları ve araçları aracılığıyla üyeleri arasında iletişim kurmak,

- Sahibi olduğu Muhasebe Eğitimi Dergisi ile Uluslararası Muhasebe ve Finansal Yönetim Dergisi'nin yayınlarını ve etkinliğini artırmak,
- Ulusal ve yerel akademik muhasebe örgütleri ile iş birliğinde bulunarak muhasebe eğitimi ve araştırmaları konusunda yerel konferans ve kongrelerin düzenlenmesine yardımcı olmak,
- Dört yılda bir yapılan Dünya Muhasebe Eğitimcileri Kongresi ile iki yılda bir yapılan Uluslararası Muhasebe Araştırma Konferansı'nı organize etmek,
- Hem gerçek kişilerin, hem de tüzel kişilerin birliğe üyeliklerini açık tutmak ve üye sayılarını artırmak.

1.4.11.4. Amerikan Yeminli Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler Enstitüsü

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Yeminli Mali Müşavirler (CPA) için 1887'de oluşturulan Amerikan Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler Enstitüsü (AICPA), 360.000'in üzerinde gönüllü Yeminli Mali Müşavir üyeden oluşan ulusal profesyonel bir kuruluştur. AICPA, muhasebe mesleğindeki sorunları ulusal düzeyde ele alırken, Yeminli Mali Müşavirler (CPA) ise devlet, kamu muhasebesi, eğitim, ticaret ve sanayi gibi mesleğin hemen hemen her alanında çalışmaktadırlar. Amerikan Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler Enstitüsü'nün misyonu, Yeminli Mali Müşavirlerin daha iyi hizmet verebilmeleri için en uygun bilgiyi, kaynakları, savunuculuğu, eğitimi sağlayarak, onlara liderlik ederek ve gelişen kamu çıkarını koruyarak küresel iş dünyasının başarısını güçlendirmektir. AICPA, hem Uluslararası Muhasebeciler Vakfı hem de Global Muhasebe İttifakı'nın kurucu üyesidir. Aynı zamanda AICPA üyeleri, finansal raporlamayı düzenleyen Uluslararası Muhasebe Standartları Kurulu'nun da üyeleridir (www.aicpa.org).

1.4.11.5. Avrupa Muhasebeciler Federasyonu (FEE)

Avrupa Muhasebeciler Federasyonu, 1 Ocak 1987'de Avrupa'da muhasebe mesleğine mensup bireylerin temsil edilmesi amacıyla kurulan uluslararası bir kuruluştur. Federasyonun üyeleri, toplam 33 ülkede bulunan 45 adet muhasebe meslek kuruluşudur. Federasyon, Avrupa'da 28 AB üyesi ülkede etkisini sürdürmekte ve 700 binden fazla meslek mensubunu temsil etmektedir. 700 binden fazla muhasebe meslek mensubunun yüzde 45'i serbest çalışmakta olup, yüzde 55'i

ise, devlet, ticaret, sanayi ve eğitim gibi çeşitli sektörlerde ve farklı mertebelerde çalışmaktadırlar Federasyon aynı zamanda muhasebe mensuplarını bir çatı altında toplayıp, araştırma ve öğretim becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Avrupa Birliği'ne giriş sürecinde TÜRMOB, FEE ile işbirliği içerisinde. Türkiye Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler ve Yeminli Mali Müşavirler Odaları Birliği (TÜRMOB)'un, 18 Aralık 2013 tarihinde Brüksel'de gerçekleşen FEE Üyeler Kurulu Toplantısı'nda tam üyeliği onaylanmıştır (TÜRMOB, 2013).

1.4.11.6. Uluslararası Muhasebe Standartları Komitesi

Evrensel nitelikteki muhasebe standartlara ilk adım, 1972 yılında Avustralya'nın Sidney kentinde yapılan 10. Dünya Muhasebeciler Kongresinde Uluslararası Muhasebe Standartları Komitesi'nin oluşturulmasına yönelik bir tavsiye kararı ile atılmıştır. Uluslararası Muhasebe Standartları Komitesi 1973 yılında, Avustralya, Kanada, Fransa, Almanya, İngiltere Japonya, Meksika, Hollanda, İrlanda ve ABD olmak üzere on ülkenin katılımı ile uluslararası arenada muhasebe ilkeleri açısından işletmelerde ve diğer organizasyonlarda finansal tabloların birlikteliğini ve uyumunu sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Böylece IASC, ülkelerin uyguladığı farklı muhasebe standartlarını ve muhasebe politikalarını olabildiğince birbirine benzetmeye çalışmaktadır (Aysan, 2008: 46). İlki 1975 yılında ortaya çıkan standartlar, günümüzde 40 standarda kadar ulaşmıştır. Daha sonra ise IASC'nin standart oluşturma yükümlülüğünü yerine getirmek amacıyla Uluslararası Muhasebe Standartları Kurulu kurulmuştur (Kiracı ve Köse, 2002: 50).

1.4.11.7. Uluslararası Muhasebe Standartları Kurulu

Uluslararası Muhasebe Standartları Kurulu (IASB); merkezi İngiltere'nin Londra şehrinde bulunan, bağımsız, özerk muhasebe standartları tertip etme ve yayınlama konusunda tek ve tam yetkili bir otoritedir. Kurulun amacı; özellikle kamu yararı için mali tablolarda, şeffaf ve karşılaştırılabilir bilgiyi zorunlu kılan, nitelikli, anlaşılabilir ve uygulanabilir evrensel muhasebe standartları geliştirmektir. Uluslararası Muhasebe Standartları Kurulunun temeli, Uluslararası Muhasebe Standartları Komitesine (IASC) dayanmaktadır. 1 Nisan 2001'de Uluslararası Muhasebe Standartları Komitesi (IASC), Uluslararası Muhasebe Standartları Kuruluna dönüştürülmüştür (Usta, 2007: 17). Uluslararası Muhasebe

Standartları/Uluslararası Finansal Raporlama Standartları (UMS/UFRS'ler), Uluslararası Muhasebe Standartları Kurulu (IASB) tarafından geliştirilmiş ve yayımlanmış muhasebe standartları setidir. Bu standartların dünya genelinde tutarlı bir şekilde uygulanması sonucunda, işletmelerin finansal durumlarının yatırımcılar ve diğer finansal tablo kullanıcıları tarafından uluslararası düzeyde karşılaştırılabilmesine imkan sağlanmıştır. 2001 yılına kadar UMS adıyla yayımlanan bu standartlar, bu tarihten sonra UFRS adıyla yayımlanmaya başlamıştır. 2017 yılından itibaren UMS/UFRS'ler dünya çapında toplam 150 ülke tarafından kabul görmüştür (www.kgk.gov.tr).

1.4.11.8. Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartları Kurulu

Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartları Kurulu (IAESB); Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu (IFAC)'nın misyonu olan, yüksek derecede kaliteli uluslararası muhasebe standartları oluşturmak, üyelerine rehberlik etmek, standartların benimsenip uygulanmasını sağlayarak kamu çıkarını gözetmek, uluslararası arenada muhasebe meslek mensuplarının değerini artırmak vb. gibi konuları ve görevleri gerçekleştirebilmek için IFAC tarafından kendi vesayeti altında ve Kamu Çıkarı Gözetim Kurulu'nun (PIOB) denetiminde kurulan bağımsız bir standart belirleme organı olarak kurulmuştur. IAESB, uluslararası alanda muhasebe eğitimi programlarının geliştirilmesinde bir katalizör rolü üstlenmiştir. Aynı zamanda IAESB, kamu yararına hizmet etmek için muhasebe mesleğinin mesleki bilgi, beceri, mesleki değerleri, etik ve tutumlarına odaklanmıştır. IAESB'nin amacı, kamu yararını gözeterek ve kendi sorumluluğu altında, muhasebe meslek mensuplarının eğitimi, geliştirilmesi ve değerlendirilmesine ışık tutacak güzel uygulamalarla örneklendirilen bir takım yüksek kalite standardı ve diğer yayınlar oluşturmak; Uluslararası Eğitim Standartlarının benimsenmesini, uygulanmasını teşvik etmek, uygulanmasını ölçmek için eğitim kriterleri geliştirmek ve üyeler için sürekli mesleki eğitim ve gelişim hakkında diğer bilgi belgeleri geliştirip yayınlamaktır. Bu amaçları yerine getirirken IAESB, muhasebe meslek mensupları için öğrenme ve gelişim normlarını ele alan Uluslararası Eğitim Standartları (IES'ler) ve IES'lerle ilgili konuları yorumlayan, örnekleyen ve uygulanmasına yardımcı olan Muhasebe Meslek Mensupları için Uluslararası Eğitim Uygulama Bildirimleri (IEPS'ler) gibi güvenilir

yayınlar geliştirir ve yayınlar. IFAC, muhasebe mesleğinin hızla değişen küresel ortamın getirdiği zorluklarla başa çıkabilmesini sağlamak ve muhasebe eğitiminin evrensel ortamda ilerleyebilmesi için, IAESB'nin faaliyetlerini 2019'da durdurarak yeni, kapsamlı ve tümleşik bir sistem oluşturmuştur. Bu yeni yaklaşım, Uluslararası Eğitim Standartlarını geliştirerek ve kaliteli muhasebe eğitiminin yönünü şekillendirerek muhasebe mesleğine önemli katkılarda bulunan IAESB'nin yüksek kaliteli çalışmasına dayanmaktadır. IFAC'ın muhasebe eğitimi faaliyetlerine ilişkin bilgilere IFAC Muhasebe Eğitimi E-Aracı vasıtası ile erişilebilir (www.iaesb.org).

Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartları (IES):

IES; muhasebe meslek mensubu olabilmek için gereksinim duyulan faktörlere yön veren bilgi, beceri ve tutumları düzenleyen sekiz standarttan oluşmaktadır. Bilgi ile ifade edilmek istenen; muhasebe, finans ve ilgili bilimlerle ilişkili alan bilgisi, işle ilgili eylemler ve iş organizasyonu, bilgi teknolojileridir. Beceri; entelektüel beceriler, teknik ve fonksiyonel beceriler, kişisel beceriler, kişilerarası beceriler ve iletişim becerileri, organizasyon ve iş yönetimi becerileridir. Tutum ise kamu yararını ve sosyal sorumluluk hassasiyetini, kendini geliştirme ve sürekli öğrenme faaliyetlerini, güvenilir, sorumlu, dakik olmayı, karşılıklı saygı çerçevesini, yasa ve yönetmelikleri ifade etmektedir. Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartlarının ilk dördü meslek mensuplarının eğitimlerine yönelik olarak, diğer üç standart eğitim sonrası aşamalar için son standart ise denetim ile ilgili olarak hazırlanmış olup genel olarak yürürlüğe giriş tarihleri 1 Temmuz 2015'tir (Pratama, 2015: 20-21). Uluslararası Eğitim Standartları (IES) aşağıdaki gibidir (TÜRMOB, 2015:7-8):

IES 1- Muhasebe Mesleği Eğitim Programına Giriş Standartları:

Muhasebe mesleği eğitim programlarına giriş için eğitim koşullarının nasıl düzenlenmesi gerektiğini ve eğitim programları ilan edildiğinde başvurulacak ilkeleri tanımlamaktadır. Bu standart 1 Temmuz 2014 tarihinde yürürlüğe girmiştir.

IES 2- İlk Mesleki Gelişim-Teknik Yeterlilik:

Muhasebe meslek adaylarının ilk mesleki gelişimin sonunda göstermesi gereken teknik yeterlilik için profesyonel muhasebecilik mesleğine yönelik dersleri tanımlamaktadır.

IES 3- İlk Mesleki Gelişim-Mesleki Beceriler:

Muhasebe meslek adaylarının İlk Mesleki Gelişimin sonucunda göstermesi gereken profesyonel

muhasebe mesleği için gerekli olan entelektüel, teknik, kişisel, kişilerarası ve örgütsel mesleki becerileri kapsamaktadır.

IES 4- İlk Mesleki Gelişim-Mesleki Değerler, Etik ve Tutumlar: Muhasebe meslek adaylarının İlk Mesleki Gelişimin sonunda profesyonel muhasebe mesleğine yönelik olarak uygulanması gereken, etik değerleri ve davranışları açıklamaktadır.

IES 5- İlk Mesleki Gelişim-Staj: İlk Mesleki Gelişimin sonuna kadar aday muhasebe meslek mensubunun kazandığı mesleki bilgilerin yanında bu bilgileri kullanabileceği alanlarda tecrübe kazanması için gerekli görülen staja yönelik bilgileri içermektedir.

IES 6- Başlangıç Mesleki Gelişimi ve Mesleki Yeterliliğin Değerlendirilmesi: Muhasebe meslek adaylarının İlk Mesleki Gelişiminin sonuna kadar kazanması gereken mesleki yeterlilik ve yetkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik şartları kapsamaktadır.

IES 7- Sürekli Mesleki Gelişim ve Yaşam Boyu Öğrenme: Muhasebe meslek adaylarının, meslek sınavını geçtikten sonra eğitimle kazandıkları bilgi ve becerileri muhafaza etmeleri, dinamik bir süreç olan muhasebe mesleğine uyum sağlayabilmeleri, müşterilere, işverenlere ve diğer ilgililere yüksek düzeyde kaliteli hizmet sunabilmeleri ve kamu yararı için kendilerinden istenen yetkinliklerin sürekli geliştirilmesinin önemini ve yaşam boyu öğrenme hususundaki kararlılığı teşvik edici bilgileri içermektedir.

IES 8- Finansal Tabloların Denetimlerinden Sorumlu Ortaklar İçin Mesleki Yeterlilik: Muhasebe meslek mensupları ve meslek adaylarının mali tabloların denetimlerinden sorumlu Sözleşme Sorumlu Ortağı görevini yerine getirirken geliştirmeleri ve devam ettirmeleri gereken mesleki yeterliliği tanımlamaktadır.

1.4.11.9. Birleşmiş Milletler Ticaret ve Kalkınma Konferansı (UNCTAD)

Birleşmiş Milletler Ticaret ve Kalkınma Konferansı (UNCTAD), 30 Aralık 1964 tarihinde ticaret, kalkınma ve ekonomik mahrumiyet konularına eğilmek, özellikle gelişmekte olan ülkelerde ekonomik büyümeye ve kalkınmaya ivme

kazandırmak amacıyla kurulan, Birleşmiş Milletler (BM) Genel Kurulu'nun ticaret ve kalkınma alanındaki ana organıdır. UNCTAD'ın merkezi İsviçre'nin Cenevre kentinde olup, 195 üyesi bulunmaktadır. UNCTAD, BM sisteminin konularına ek olarak yatırım, teknoloji ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konular üzerinde çalışmaktadır. UNCTAD, BM'nin diğer kuruluşları ile birlikte 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'nin gerçekleştirilmesi amacıyla faaliyetlerini sürdürmektedir (<https://ticaret.gov.tr>).

UNCTAD, rekabet politikasına son derece önem veren uluslararası örgütlerden biri olup, dünya ekonomisinin gelişimine katkı sağlayan ülkelerin bütünleşmesine yardımcı olmaktadır. Küreselleşme, ticaret genişlemesi ve daha büyük ekonomik entegrasyonların ülkelerin ekonomilerine faydaları olabileceği gibi dezavantajları da olabilmektedir. Tüm bunlarla başa çıkabilmek için UNCTAD'ın analiz yapmak, fikir birliği sağlamak ve teknik yardımda bulunmak gibi destekleri olmaktadır. Ayrıca, kapsayıcı ve sürdürülebilir kalkınma için ticaret, yatırım, finans ve teknolojiyi araç olarak kullanmalarına yardımcı olmaktadır (<https://unctad.org/about>).

1.4.11.10. Amerikan Muhasebe Birliği

1984 yılında, Amerikan Muhasebe Derneği'nin icra kurulu tarafından muhasebe eğitiminin gelecekteki yapısı, içeriği ve kapsamı ile ilgilenen yetkililerle bir kurul oluşturulmuştur. Bu kurul, muhasebe mesleğinin özelliklerini ve muhasebe eğitiminin mevcut durumunu incelemektedir. Ayrıca eğitim konusunda bazı temel tavsiyeler vermektedir. Bunlardan birincisi, yüksekokulların ve üniversitelerin, muhasebe eğitiminde öğrencilerin karar alma yönündeki yetilerini geliştirmeye yönelik yaklaşımlarını ifade ederken ikincisi ise, dersin hedefinin öğrenciye öğrenmeyi öğretmek olduğuna yöneliktir. Kurul, muhasebecilere muhasebe eğitiminin özellikle üniversitelerde verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Kurulun odaklandığı diğer noktalar ise, öğretme sürecinin nasıl olması gerektiği, eğitimcilerin sorumluluklarının neler olduğu, yönetim, akreditasyon, muhasebe meslek sınavları ve muhasebe eğitimi ekonomisidir (Knortz vd., 1999:62).

Küreselleşme ve bilgi teknolojisindeki inovasyonlar sonucunda işletme mezunları, özellikle muhasebe meslek adayları başarılı olabilmek için sürekli olarak

kendi yeteneklerini geliştirip var olan yeteneklerine yenilerini eklemelidir. İşletme ve çevresini etkileyen bu değişimlerin muhasebe eğitime de aksettirilmesi gerektiği düşüncesinin sonucunda, ABD’de bulunan birçok eğitimci ve muhasebe meslek mensubu muhasebe eğitimi üzerine çalışmalar yapmışlardır. Bunlardan birisi Amerikan Muhasebe Derneği bünyesinde eğitim ve iş camiasından gelen uzmanlarla oluşturulan Benford Komitesi çalışmalarıdır. Komite 1986 yılında “Geleceğin Muhasebe Eğitimi: Gelişen Meslek için Hazırlanmak” başlıklı rapor yayınlamıştır. Bu rapor, muhasebe programlarının özel ve kamu sektörlerindeki mesleki muhasebe kariyerleri için öğrencileri iş yaşamına yeterli ölçüde hazırlamadığı görüşünü savunarak, iki öneri sunmuştur. Yükseköğretimde muhasebe eğitiminde, etkin karar almada kullanılacak bilginin geliştirilmesi ve dağıtılması fonksiyonu üzerine odaklanılmalı ve verilecek eğitimle öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamak temel amaç olmalıdır. 1986 yılında yayınlanan Benford Raporu’nun ardından “Eğitimde Perspektifler: Muhasebe Mesleğinde Başarı İçin Gerekli Beceriler” başlıklı rapor hazırlanmıştır. Bu raporda muhasebe mesleğinin gereksinim duyduğu ve eğitim süreci içinde geliştirilmesi gereken bilgi ve yeteneklere yer verilmiştir (Yaşar, 2015: 3).

1.4.11.11. İşletme Fakültelerini Geliştirme Birliği (AACSB)

Kar amacı gütmeyen devletlerarası bir kuruluş olan (AACSB), ortak bir hedefe ulaşmak ve yeni nesil büyük liderler yetiştirmek için eğitimcileri, öğrencileri ve işletmeyi ortak paydada birleştirerek, ticaret okullarının, şirket ve işletme yönetiminin ve yükseköğretimde muhasebe eğitiminin geliştirmesini amaçlamaktadır. AACSB, amaçlarına bir takım standartlar geliştirerek ulaşmayı hedeflemektedir. 1916’dan beri AACSB, dünya çapında 1.700’den fazla üye kuruluşa ve 900’den fazla akredite işletme okuluna kalite güvencesi, iş eğitimi, öğrenme ve geliştirme hizmetleri sunmaktadır. AACSB, üye ağının yanı sıra iş dünyası genelinde yenilik ve kaliteyi birbirine bağlar, paylaşır ve ilham verir. Kuruluşun kolektif gücü, farklı bakış açıları, küresel bir zihniyet ve bir fark yaratma taahhüdü üzerine kuruludur. Türkiye’de Bilkent Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Sabancı Üniversitesi AACSB akreditasyon standartlarına uygun görülmüş ve akredite olmuş işletme okulları listesinde yer almaktadırlar (AACSB, 2021).

İKİNCİ BÖLÜM

İLETİŞİM, SÖZLÜ İLETİŞİM VE İLETİŞİM KAYGISINA İLİŞKİN KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İLETİŞİM KAVRAMI

İletişim kavramı, kökü Latince “communis” olan kelimedenden türetilen ve İngilizce ve Fransızca’daki “communication” kelimelerine karşılık gelen bir terimdir. Latince bir kelime olan “communis”; “common” kökünden üretilmiş olup anlamı “ortak”, “ortak kılma” dır. İletişim kurabilmek için ortak olarak kullanılan, ortak olarak aynı manayı ifade eden, aynı anlama gelen sembol ve anlamların gerekliliğinden söz etmektedir (Telman ve Ünsal, 2009: 19).

Türk Dil Kurumu’nun Güncel Türkçe Sözlüğünde (2021) ise iletişim, “duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme; komünikasyon, telefon, telgraf, televizyon, radyo vb. araçlardan yararlanarak yürütülen bilgi alışverişi” şeklinde tanımlanmaktadır (<https://sozluk.gov.tr/>).

İletişim insanoğlunun sosyalleşme ihtiyacı doğrultusunda başlayan ve hayatının her aşamasında var olan spontane gelişen bir olgudur. Değişik format ve stratejilerle insanın hep gündeminde olan iletişim insanlık tarihi kadar eski olmasına rağmen ancak yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra bir bilim dalı olarak anılmıştır. İletişim biliminin gelişmesi ve bireylerin bu gelişmelerden haberdar olması insanların, birbirlerini anlamasını, etkilemesini ve değiştirmesini daha da kolaylaştıracaktır. Zaten iletişimin olduğu her yerde etkileşim de mevcuttur (Aytekin, 2019: 3-4).

İletişim, iki kişi arasındaki etkileşimi sağlayan psiko-sosyal bir süreçtir. Bireylerin karşılıklı algılamaları sonucunda iletişim başlayarak bakışları, sesleri, beden duruşları, yüz ifadeleri, yapmadıkları ve yaptıkları, söylemedikleri ve söyledikleri anlam kazanır. İletişim her ortamda her şekilde gerçekleştirilebilmekte ve anlam alışverişi yapılmaktadır (Cüceloğlu, 2009: 33).

En geniş tanımıyla iletişim, iki ya da daha çok kişinin bilgi, fikir, düşünce, anlam, duygu, inanç ve tutumlarının davranışlara dönüştürülmesi amacıyla, semboller haline getirilerek sözlü veya sözsüz bir takım araçlar yoluyla aktarılması, iletilmesi ve anlaşılmasıdır. İletişim olgusu, durağan olmayan aksine dinamik bir karaktere sahip bir süreçtir (Bakan ve Büyükbeşe, 2004: 3).

En sade şekliyle iletişim; kısaca bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma aşaması olarak ifade edilmektedir (Dökmen, 2018: 37).

İletişim, insanlar arasındaki duygu, düşünce, bilgi, birikim, ses, koku vb. gibi öğelerin karşılıklı olarak paylaşılması ve insana özgü olan bir olgudur. Genel anlamda iletişim, bir mesajın, haberin, düşüncenin veya bir bilginin hedef alıcı pozisyonundaki kişilere, gruplara veya örgütlere iletilmesi veya gönderilmesi ya da karşılıklı olarak değişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Dendeş, Armağan ve Dendeş, 2021:7).

2.1.1. İletişimin Amacı ve Önemi

İletişim kurarken farkında olarak ya da olmayarak, bilinçli ya da bilinçsiz bir takım hedefler istikametinde hareket ederiz. Bu hedefler; keşfetmek, ilişki kurmak, yardım ve ikna etmek, eğlenmek şeklinde sıralanabilir. Yapılan bazı araştırmalar, kurulan tüm iletişimlerin ana amacının aslında karşı tarafı ikna etmek için olduğunu savunurken, bazı araştırmalar ise insanların baskı ve sorumluluklardan kaçmak ve rahatlamak için iletişim kurduğunu iddia etmektedirler. Genel anlamda iletişim, karşı tarafın mesajlarından etkilenmek ve karşı tarafın düşünce ve duygularını etkilemek amacıyla yapılmaktadır. İletişim karşı tarafı etkileme amacını güderken aynı zamanda bireyin kendisini keşfetmesi amacını da taşımaktadır. Ayrıca iletişim dış dünyanın keşfedilmesinde de etkilidir, iletişim ile insan ve dünya arasındaki belirsizlikler azalmakta ve etkili iletişim kurulabilmektedir (Küçük, 2012: 6).

İletişimin amaçları genel amaçlar ve özel amaçlar olmak üzere iki farklı başlık altında incelenmektedir. Genel amaçlar; kişilerin kendilerini bireysel, toplumsal ve kültürel düzeyde ifade etmesi, verilerin toplanması, üretilmesi, depolanması, iletilmesi, bilgi ve bilgi teknolojisinin üretim, dağıtım, denetim, sevk ve idaresini gerçekleştirmek olarak özetlenebilir. Özel amaçlar ise; öncelikle bireylerin kendilerini tanıma yetisine sahip olmalarını; kişisel düşünce, duygu,

söylem, davranış ve eylem kalıpları geliştirmelerini; kendilerinin ve başkalarının yanlışını görme, düzeltme ve kontrol etme fırsatına sahip olmalarını; bireylerin mesleki ve özel hayatlarında kendilerini ifade edebilmelerini, geliştirmelerini, kendisi ve diğerkleri ile barışık olmaları şeklinde sıralanmaktadır (Açıkgöz, 2005: 39).

İletişim, kendimizi tanıma, anlama ve anlatabilmek olduğu kadar karşımızdakini tanıma ve anlama bilimidir. İletişim ancak karşılıklı olarak iletişime geöen bireylerin mutlu ve tatmin olmuş bir şekilde iletişimi sonlandırdıklarında amacına ulaşmış olarak değerkendirilir (Pembecioğlu, 2011:14).

Tüm bu amaölara ek olarak bireyler iletişimi eğlenmek, yönetmek, bilgilendirmek, ikna etmek ve bilgilenmek amacıyla da kurabilmektedirler (Zıllıoğlu, 2003: 9-10).

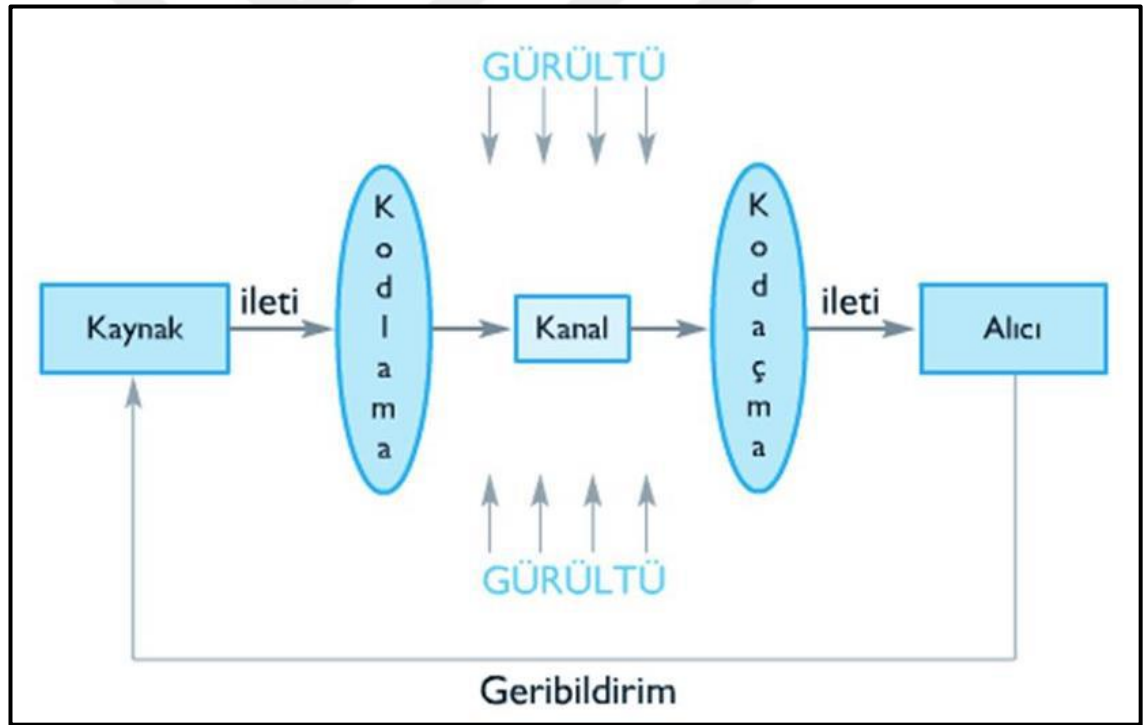
İletişim, insanın doğumuyla başlayan ve yaşamı boyunca devam eden, insan için hava kadar hayati önem taşıyan yaşamsal bir gereksinimdir. İletişimin temel ilkesi paylaşım, etkileşim ve ortaklık kurmaktır. İletişim, öeşitli semboller ve araçlarla mesaj alışverişine dayanan sosyal bir süreçtir. İnsanın dinlemek, uyumak ve yemek yemek gibi temel gereksinimlerinden birisini oluşturması iletişimin önemini korumasında oldukça önemlidir (Küçük, 2012: 5).

İletişim, iş dünyasının merkezidir, öünkü organizasyonun amaölarına ulaşmak için bilgi ve talimatların değış tokuş edildiği ortamdır. Bilginin yararlı olması için etkin bir şekilde iletilmesi gerekir. Etkili iletişim, özellikle muhasebe mesleği için son derece önem arz etmektedir. Muhasebenin karar vericilere hizmet etmesi için, muhasebeciler sayıların dilini anlaşılabilir bilgiler olarak yorumlayabilmelidir. Bu, ekonomik işlemlerin ve olayların sonuçlarının, kullanıcının kararlarını olumlu yönde etkileyecek şekilde iletilmesine bağlıdır. İletişim becerileri, bilgi sağlayanlar ve alıcılar arasındaki entelektüel etkileşimin merkezinde yer alır. Muhasebenin önemi, bilginin toplanması ve işlenmesi ile başlar ve işlenen bilginin iletilmesi ile biter. Bununla birlikte, muhasebenin doğası gereği bilgi işleme ve iletme rolü için, muhasebe müfredatındaki iletişim becerilerinin yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir (Zaid, Abraham ve Abraham, 1994: 205).

2.1.2. İletişim Süreci ve Unsurları

Kimin, neyi, kime, nasıl ve ne şekilde söylediği olan iletişim süreci, sürekli değişen dinamik bir süreç olup temel unsurları ise kaynak(gönderici), mesaj(ileti), kanal(araç), alıcı(hedef) ve dönüttür (feed-back) (Küçükahmet, 2004: 194). İletişimin ikincil unsurları ise; kod (kaynak ve hedefin algılama ve yorumlama biçimi) ile gürültü (iletinin gönderilmesine mani olan her türlü bozucu çevresel faktörler)’den oluşmaktadır.

Karşı karşıya gelinen bir bireye hiç cevap verilme de bu suskunluk, göze bakılması, bakışların başka yöne çevrilmesi, içinde bulunulan odanın terk edilmesi dahi başlı başına bir mesaj, anlamlı birer geri dönüttür. Bu nedenle yapılan ya da yapılmayan her türlü davranış, muhatap için anlam yüklü olacağından nihayetinde bir iletişim süreci meydana gelmektedir (Cüceloğlu, 2018: 70-81).



Şekil 2. 1: İletişim Süreci Şeması (MEGEP, 2015)

2.1.2.1. Kaynak (Gönderici)

Kaynak, iletişim sürecini başlatan, istediği tepkiyi elde etmek için bir iletiyi kodlayarak alıcıya gönderen sürecin asli unsurlarındandır. İletileri simgelere

dönüştürüp alıcıya gönderen kişi, grup, kurum ya da kuruluş olup, sürecin ilk aktörüdür (Türkmen, 2003: 25).

Kaynak kendisinde var olan bilgi, fikir ve duygulara göre mesaj olarak ileteceği düşünceleri oluşturur ve bunları bir takım işaretlere, sembollere dönüştürerek belirli kanallar aracılığıyla mesajı hedefe gönderir. Kısacası kaynak; merkezdeki iletiyi, sözlü ya da sözsüz işaretler haline çevirip iletişim kanalına bırakan ögedir (Cüceloğlu, 2009: 72).

Kaynak, alıcıya iletmek üzere öncelikle iletişimle sağlanacak duygu, düşünce ve bilgiyi sözlü, sözsüz, simgesel sistemler ya da semboller aracılığıyla kodlar. İletilmek istenen mesajın farklılaşmadan yerine ulaşmasını sağlamak için, iletinin özünü ve biçimini muhafaza edecek doğru kodlama yapılmalıdır. Yani semboller kaynak ve alıcı için aynı anlamı taşımalıdır. Kaynak, sağlayacağı iletişimin gayesini iyi bilmeli, iletişim beceri ve bilgisine vakıf olmalıdır (Kuzu 2003: 1). Etkin bir iletişim faaliyetinin gerçekleştirilebilmesi ve hedef kitlede mesajın bir etki oluşturması için kaynağın güvenilir, itimat edilir, saygı gösterilir olması, mesajı açık, net ve akla uygun şekilde sunması oldukça önemlidir (Peltekoğlu, 2015: 32).

2.1.2.2. Kodlama ve Kod Açma

Gönderici yani kaynak aktarmak istediği bilgileri, duygu ve düşünceleri sembollere veya bir mesaj formuna çevirerek kodlar. Kaynağın iletmek istediği bilgi, duygu, düşünce vs. alıcının anlayabileceği simgelere kodlanarak, mesaja dönüştürülür. Buradaki odak nokta kaynağın ve hedefin sembollere ve simgelere eşlenik anlamlar yüklemesidir, kaynak kodlama yaparken alıcının anlayabileceği veya tanıyabileceği sembol ve işaretleri kullanmaya dikkat etmelidir. Aksi halde iletişim sağlanamayacak veya hatalı biçimde gerçekleşecektir. Mesajın alıcı tarafından çözümlenerek, doğru bir şekilde algılanması işlemine kod açma denir. Şekil 1’de de görüldüğü gibi kodlama gönderici, kod açma ise alıcı tarafından yapılmaktadır. Kaynağın gönderdiği iletinin, hedef tarafından istenen şekilde yorumlanması ve beklenen davranışın sergilenmesi mesajın kaynak tarafından iyi ve doğru kodlandığını ve kodun alıcı tarafından doğru çözüldüğünü göstermektedir. Kaynak ve alıcının birbiri hakkında bilgi sahibi olması, mesajın doğru kodlanması ve

buna karşılık mesajın anlamının doğru ve istendik yönde çözümlenmesi ve yorumlanmasını güçlü bir şekilde olumlu yönde etkileyecektir (Vural, 2012: 8-9).

2.1.2.3. Mesaj (İleti)

Duygu, düşünce ve fikirlerin kodlanarak sözlü, sözsüz veya yazılı bir biçimde alıcıya aktarılmasını sağlayan simgelere, sembollere mesaj adı verilmektedir. İleti, en basit tanımla kaynak tarafından hedefe yollanan ve özel anlamlar içeren söz veya işaretler olarak iletişim sürecinin önemli bir ögesidir. İleti, ancak doğru zamanda, doğru hedefe, doğru iletişim kanallarıyla ve doğru bir dille aktarılırsa vazifesini başarıyla yerine getirmiş olacaktır (Baltaş ve Baltaş, 2019: 29).

İletinin dili ve içeriği çok önemlidir. Mesajda kullanılan dil, alıcının kolaylıkla anlayabileceği bir şekilde şeffaf, net ve kesin olmalıdır. Mesajın içeriği ise, kişiden kişiye farklı algılanacak şekilde yoruma yer bırakmamalı, şeffaf ve sistemli bilgi ve düşüncelerden oluşmalı, alıcının eğitim seviyesi, toplumsal düzeyi ve diğer vasıflarına hitap edecek karakterde olmalıdır (Şimşek, 2010: 205). Etkin iletişimi sağlayabilmek için, gönderici ve alıcı verilen mesajlara aynı anlamı yüklemeli, mesajlardan çıkarılan manalar müşterek olmalıdır.

2.1.2.4. Kanal

Kaynaktan çıkan ve işaret haline dönüşmüş mesajın alıcılara ulaşması için fırsat sağlayan yola, geçide, mesajın gönderildiği ve alındığı ortama kanal ya da araç adı verilir (Cüceloğlu, 2009: 73). Günümüzde birçok kanalın varlığından söz edilmektedir. İletişimin özgünlüğünü kaybetmeden alıcıya ulaşması için en uygun kanal kullanılmalıdır. İnsanoğlu için beş duyu organı insanın iletişim kanalı olup kanal ne kadar fazla duyu organına yönelik olursa iletinin gönderimi o derece etkili olacaktır (Özgen, 2003:101).

2.1.2.5. Alıcı (Hedef)

Kaynak tarafından gönderilen mesajı alan, çözümleyen, yorumlayan ve anlamlandırdığı mesaja reaksiyon gösteren kişi veya kişilere alıcı(hedef) denilmektedir. Alıcı da tıpkı kaynakta olduğu gibi kişi, grup ya da toplum olabilir. Verimli bir iletişim için alıcı, göndericinin iletlediği duygu ve düşünceleri göndericinin

gayesine, beklentilerine, isteğine uygun olarak çözüp anlamalı ve uygun biçimde geri dönüt vermelidir (Köknel, 1997: 375).

2.1.2.6. Geri Bildirim (Dönüt)

İletişim sürecinin en son aşaması geriye doğru bilgi akışı anlamına gelen geri besleme, geri dönüt feedback'tir. Bu geri bildirim, alıcı tarafından kaynağın iletisine bir nevi cevap niteliği taşımakta olup, kaynak bu geri bildirim sayesinde alıcı tarafından mesajın alınıp alınmadığını ve doğru bir biçimde anlaşılıp anlaşılmadığını teyit etmiş olur (Koçel, 2010:529).

Göndericinin gönderdiği mesaja karşılık olarak alıcının cevaben verdiği iletiye denir. Gönderici tarafından kendisine iletilen mesajı çözümleyen, değerlendiren alıcının, yeni bir mesaj hazırlayarak bu mesajı kaynağa kanal aracılığıyla iletmesi sürecine geri bildirim, dönüt, tepki denir. Bu işlem esnasında gönderici ile hedef yer değiştirir yani kaynak alıcı, alıcı ise kaynak misyonunu üstlenmiş olur (Cüceloğlu, 2009: 78).

2.1.2.7. Gürültü

Gürültü, iletişim sürecinde meydana gelen, iletişimin bozulmasına, iletişim sürecinin aksamasına sebebiyet veren, iletişimin doğruluğunu ve güvenilirliğini azaltan, iletiyi zarara uğratan dış etkidir. Örneğin; iletişim sürecinde kullanılan radyo, tv gibi araçlarsa frekansın zayıflaması, görüntünün parazitlenmesi; sınıfta ders dinleyen öğrenciler için gürültü dışardan gelen yüksek ses; kaynağın kodlama yapma ya da iletiyi aktarmada yetersiz olması vb. gibi çoğaltılabilir. Kısacası gürültü sağlıklı iletişimi engelleyen her şeydir (Vural, 2012: 11).

2.1.3. İletişim Türleri

Bu başlık altında iletişim yapı ve amaç bakımından olmak üzere türlere ayrılarak iki başlık altında incelenecektir. Ayrıca iletişimin farklı türler adı altında gruplandırmaları da mevcuttur.

2.1.3.1. İletişimin Yapı Bakımından Türleri

Yapı bakımından iletişim türleri yazılı, sözsüz ve sözlü iletişim olmak üzere üç ana başlık altında irdelenecektir.

2.1.3.1.1. Yazılı İletişim

İletinin daha inandırıcı olması ve daha kalıcı olması amacıyla kullanılan, yazılı iletişim araçlarından, yazı, resim vb. şekillerle alıcıya iletilen ve daha çok kurum yazışmalarında kullanılan bu iletişim türüne yazılı iletişim denilmektedir. Yazılı iletişimde gönderilen her yazı hedef kitle düzeyine uygun bir dil ve anlatım özellikleri içermeli, anlatımın kısa, açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmelidir (Can, Azizoglu ve Aydın, 2011: 274).

Yazılı iletişimde doğru yazımdan, dil bilgisinden ve noktalama işaretlerinden daha çok önemli olduğu vurgulanan unsur, yazılı iletişimin içeriği ve biçimidir (Morgan, 1997: 99).

Yazılı iletişim araçlarına örnek olarak; periyodik olarak yapılan kurum içi yazışmalar, iş mektupları, çalışma raporları, ilan panoları, yazılı iş kontratları, dergi, kitap, afiş, yazılı anımsatmalar, örgütsel yayınlar, bildiriler, broşürler, resimler, yönergeler, yazılı emirler, el kitabı ve temel kitaplar verilebilir (Ertürk, 2011: 165).

Yazılı iletişimin avantajları; bilginin ebedi olmasını sağlar, bilginin özü değişmeksizin olduğu gibi gönderilmesini sağlar, uzun mesajların iletilmesinde en fazla tercih edilen yöntemdir, ileti üzerinde izinsiz olarak yapılabilecek değişiklik riskini asgari seviyeye indirir. Kesin, koşulsuz, açık ve kapsamlı bir şekilde iletişimin gerçekleşmesini sağlar, eş zamanlı olarak birden çok kişiye mesajın iletilmesini sağlar, ayrıca herhangi bir problemde yasal delil olarak kullanılabilir. Bu nedenle kişiler ve kurumlar arasında kullanılan yazılı iletişim hem bağlayıcıdır hem de güvenilirdir. Yazılı iletişimin dezavantajları ise; iletilmek istenen hedefin dışında diğer kişilere ulaşması durumunda gizlilik ve mahremiyet açısından hassasiyetler doğurabilir. Ayrıca yazılı iletişimde çok fazla zamana ihtiyaç vardır, baskı ve dağıtım maliyetleri, gereksiz bürokrasi ve birçok formalite içermesi, anında geri bildirim yapılamaması gibi durumlar söz konusudur (Çolak, 2012: 19- 20).

2.1.3.1.2. Sözsüz İletişim

Sözsüz iletişim; iletilmek istenen mesajın, sözcükler olmaksızın jestler, mimikler, oturuş, duruş vb. gibi vücut dili kullanılarak alıcıya iletildiği konuşmadan gerçekleştirilen iletişim türüdür (Cüceloğlu, 2009: 33-36).

Sözlü iletişimde konuşma ön plandayken, sözsüz iletişimde jest, mimik, göz hareketleri, beden duruşu, giyim vb. ön plana çıkmaktadır. Bu durumda sözsüz iletişim, sözlü iletişimin tamamlayıcı ve destekleyicisi pozisyonundadır. Sözlü iletişimle, akıl, mantık ve düşünce daha iyi ifade edilirken; sözsüz iletişimle duygular ve ilişkiler en etkili şekilde ifade edilebilmektedir (Çolak, 2012: 20–21).

Sözsüz iletişimin avantajları; duyguları en etkili aktarma şeklidir, iletişime eyleme dönüşme fırsatı verir, kişiler arasındaki ilişkileri belirler, güvenilir mesajlar verir, anlatılmak istenen sözel mesaj konusunda fikir verir. Dezavantajları ise; jestler, mimikler vs. sözcüklerle çelişebilir yani çift anlam taşıyabilir, belirsizdir ve anlamlar kültürden kültüre değişiklik gösterebilir (Cüceloğlu, 2009: 34-35).

2.1.3.1.3. Sözlü İletişim

Konuşma dili olarak da adlandırılan sözlü iletişim, bilgi, duygu, düşünce, fikir, istek ve talimatların kelimeler aracılığıyla iletilmesidir. Sözlü iletişimin en önemli özelliği hızlı olması ve anında dönüt alınabilmesidir (Çolak, 2012: 17). Bu konu tezin ilerleyen bölümlerinde daha ayrıntılı anlatılacaktır.

2.1.3.2. İletişimin Amaç Bakımından Türleri

Amaç bakımından iletişim; kişinin kendisi ile iletişimi, kişiler arası iletişim, grup iletişimi, kitle iletişimi ve örgütsel iletişim olmak üzere çeşitli türlere ayrılmaktadır.

2.1.3.2.1. Kişinin Kendisi ile İletişimi

Kişinin kendi iç dünyasını anlaması, anlamlandırması ve çeşitli duyu organları arasında gerekli ilişkileri kurabilmesi ile ilgili olarak kişinin kendi özünü ilgilendiren ruhsal bir olaydır. Yeme-içme eylemleri insan vücudu için nasıl fizyolojik bir gereklilikse, iletişim de insan psikolojisi için çok önemli bir gerekliliktir. İnsanlar hayatları boyunca sürekli olarak kendileriyle iletişim halindedirler. Kişi düşünme eylemi ile içsel bir iletişim sürecindedir. Bu iletişim türünde iletişim unsurlarından sadece geri bildirim yoktur. Çünkü geri bildirimde bulunacak kişi ile iletişimi başlatan kişi aynıdır, yani kaynağın kendisidir (Aziz ve Dicle: 2017: 42).

2.1.3.2.2. Kişilerarası İletişim

En az iki kişi arasında bir amacı gerçekleştirmek üzere kurulan ve karşılıklı olarak mesaj alış verişinin sağlandığı çift yönlü bir iletişim türüdür. Toplumsal bir varlık olan insan, bir toplumda hayatını idame ettirebilmek için farklı insanlarla iletişim kurarak bilgi, düşünce ve anlam alışverişinde bulunmak zorundadır (Aziz ve Dicle: 2017: 43).

Yapılan çalışmalarda, muhasebe firmalarının işe alımlarda aradıkları beceriler tam olarak tanımlanmasa da, iş başarısı için teknik yeterlilik, bir ekibin parçası olarak çalışma yeteneği veya ekip becerileri gibi kişilerarası becerilerin gerekli olduğu saptanmıştır (Lange, Jackling ve Gut 2006: 369). Morgan (1997), muhasebe meslek mensuplarının, meslek kariyeri için en çok kişilerarası iletişim becerilerine önem verdiklerini tespit etmiştir. Buna istinaden, muhasebe öğrencilerinin gelecekte mesleki anlamda başarılı olabilmeleri için muhasebe müfredatlarında kişilerarası beceriler ve iletişim becerilerinin yer alması gerektiği vurgulanmıştır (Oussi ve Klibi, 2017: 217).

Modern bir muhasebe meslek mensubunun işe aldığı kişilerde talep ettiği aktarılabılır becerilerin ana kategorilerinden biri kişilerarası ve iletişim becerileridir. Bu tür beceriler, ekip halinde çalışabilme, kabul edilebilir çözümler üretebilme, başkalarıyla müzakere edebilme, etkili bir şekilde iletişim kurma, dinleme ve ortaya çıkabilecek çatışmaları çözebilme yeteneğini içerir. Literatürde kişilerarası becerileri ve iletişim becerilerini geliştirmek için önerilen yaklaşımlar grup çalışması ve işbirlikçi öğrenmedir. Bir yandan, geleneksel veya basit grup çalışması, grup oluşturma, talimat ve yönetim açısından yapı açısından çok az şey gerektirirken, işbirlikçi öğrenme, grup oluşumu, öğretimi ve yönetimi açısından daha planlı ve sağlam bir yapı sergiler (Ballantine ve Larres, 2009: 388-390).

2.1.3.2.3. Grup İletişimi

Belirli amaçlar doğrultusunda bir araya gelerek oluşturulan, küçük gruplarla, takımlarla yapılan iletişim türüdür. Kişilerarası iletişimden farkı iletişimde bulunan kişilerin sayısal olarak fazla olmasıdır. Kişilerarası iletişimle benzer özelliği ise; iletişimin yüz yüze olmasıdır. Örnek olarak eğitim kurumlarında sınıf içinde yapılan eğitim, video-konferansla yapılan grup iletişimi verilebilir (Aziz ve Dicle: 2017: 45).

2.1.3.2.4. Kitle İletişimi

Verilecek mesajın büyük bir topluluğa ulaşması istendiğinde, mesajın kitle iletişim araçlarıyla (televizyon, radyo vb.) aktarıldığı yani iletişimde medyanın kullanıldığı bir iletişim türüdür. Bir topluluğu ilgilendiren birtakım bilgilerin, değişimlerin, yeniliklerin, gelişmelerin veya amaçların toplumdaki kişilere medya aracılığıyla aktarılması süreci olarak ifade edilebilir. Bu iletişim türünün en önemli dezavantajı anında geri bildirim alınamayışıdır (Aziz ve Dicle: 2017: 46).

2.1.3.2.5. Örgütsel İletişim

Bir örgütün iç ve dış çevresiyle olan her türlü iletişim sürecidir. Örgütün işleyişine, yönetim biçimine, amacına bağlı olarak farklı türleri ve işleyişleri vardır. İnsanlar, belli amaçlar etrafında birleşerek örgütleri meydana getirmektedirler. Örgütlerde, iletişim süreci çalışanlar arasındaki koordinasyonu, iş birliğini, takım çalışmasını ve iş bölümünü sağladığı için oldukça önemlidir (Aziz ve Dicle: 2017: 46). Örgütlerde iletişim türleri; formel(resmi) ve informal (resmi olmayan-sosyal) şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Formel iletişimde kendi arasında; dikey, yatay, çapraz ve çok yönlü olmak üzere dörde ayrılmaktadır (Aziz ve Dicle: 2017: 61-69).

Literatüre göre örgütsel iletişim; iş dünyasında teori, kişilerarası, örgütsel, yazma, dinleme ve sözsüz iletişimi içeren toplam bir iletişim kavramıdır. Çeşitli farklı parçaların toplamı ve metodolojisi, disipline derinlik kazandırmak ve bunun çok yönlü olmasını sağlamak için çoklu girdiyi değerlendirerek, örgütsel iletişimin sayısız ilgi alanlarının birleşmesidir (Shelby, 1993: 243). Örgütsel iletişim, örgütsel yapıyı yıkmak, değiştirmek ve güçlendirmek açısından etkilemeyi amaçlayan ve bir yöneticinin kararlarını etkilemeye yönelik iletişimdir (Shelby, 1993: 245).

2.2. SÖZLÜ İLETİŞİM VE SÖZLÜ İLETİŞİMDE KONUŞMA

Konuşma insanoğlunun doğal bir yeteneğidir. İnsanı diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliği konuşmasıdır. Kendiliğinden gelişen bir süreç olan konuşma; bilgi, duygu, düşünce ve deneyimlerin karşı tarafa sözcükler aracılığıyla iletilmesini sağlayan bir süreçtir. İletişimde kullanılan en yaygın iletişim aracıdır (Yüksel, 2015: 63). Konuşma; ses, telaffuz, boğumlama gibi birçok etmeni içinde barındırmaktadır (Yüksel, 2015: 110-111).

Konuşmanın her kelimesi önceden planlandığı takdirde, konuşmacının konuşmanın içeriğini nasıl ifade edeceği konusundaki belirsizlik azalır ve bilgilendirici konuşmalardaki öngörülebilirlik artar. Artan belirsizlik ve azalan öngörülebilirlik, önceden içerik ve ifade planlama fırsatı çok az olan veya hiç olmayan doğaçlama konuşmacılar tarafından daha da keskin bir şekilde hissedilir. Yani, hazırlıksız konuşmalarda, konuşmacılar en yüksek kaygı seviyesini yaşamaktadırlar. Belirsizlik azaltma teorisine göre kişi objektif olarak kendisinin farkında olur. Belirsizlik azaltma teorisine, belirsizliğin nedenleri ve semptomlarının bazen karşılıklı veya sinerjik olabileceği ihtimali dahil edilip genişletilebilir. Spesifik olarak, sinirlilik ve kaygı duyguları gibi semptomatik belirsizlik göstergeleri ve bu duyguları örtme ihtiyacı, daha da büyük bir yabancılık veya rahatsızlık algısı oluşturarak, kaygıyı ve algılanan belirsizliği iletişim bağlamında başlangıçta var olanın ötesinde daha da çok artırabilir (Witt ve Behnke, 2006: 174-175).

2.2.1. Konuşmanın Unsurları

Kişilerin toplumsal yaşamında büyük bir öneme sahip olan konuşmanın, taşınması gereken bir takım unsurlar bulunmaktadır. Bunlar; ses, boğumlama, söz dağarcığı ve üsluptur (Yüksel, 2015: 110-111).

a) Ses: Sadece sözcükleri değil, konuşmacının tutumu ve konuya hakimiyeti hakkında da fikir verir. İyi bir konuşma sesi şu özelliklere sahip olmalıdır:

İşitilebilirlik: Konuşmacının sesini dinleyiciler rahatça duyabilmelidir. Ses çok yüksek ya da çok yavaş tonda olmamalı ve bulunulan ortam ile dinleyici sayısına göre konuşmacı tarafından ayarlanmalıdır.

Akıcılık: Konuşmacının ifade ettiği düşüncelerin, dinleyicilerin algılama hızıyla orantılı olacak akıcılıkla sunulmasıdır.

Esneklik: Esneklik, sesi monotonluktan kurtararak, sese renk ve hareketlilik katmak, sese renk vermektir.

Açıklık: Anlatılmak istenen düşüncüyü en iyi aktaran sözcükler seçilmelidir.

Tını: İyi bir konuşma sesi için yukarıda açıklanan özellikler yeterli değildir. Aynı zamanda hoş giden bir ses olmalı; kulak tırmalayan tiz vs. olmamalıdır.

Tınıdaki tonlama değişikliği vurgulanmak istenen anlamı da etkilemektedir. Ancak sesin hoşa gidip gitmemesi göreceli bir kavramdır.

b) Boğumlama (Telaffuz): Seslerin kelimelere dönüşmesine boğumlama denir ve sözel konuşmanın temelini oluşturur. Ayrıca yazıya dökülen her harfin ses olarak aktarılmasıdır. Yani; görsel bir ifadenin telaffuz edilerek işitsel bir öğeye dönüştürülmesidir.

c) Söz Dağarcığı: Bir konuşmacının sözcük hazinesi ile anlatımı arasında doğru orantılı bir ilişki vardır yani sözcük dağarcığı ne kadar çoksa anlatımı o kadar etkili olacaktır. Kısacası, konuşmacının bir konuyu ifade edebilmedeki rahatlığı, kullanabildiği sözcüklerin çokluğu ile doğru orantılıdır.

d) slup(Biçem): En kısa tanımıyla deyiş-söyleyiş özelliği demektir. Duygu, düşünce, bilgi ve tecrübelerin, karşı tarafa iletilme şeklidir. Konuşmacının konuştuğu dil ne kadar nitelikliyse anlatım o denli etkileyici olacaktır.

2.2.2. Konuşma Teknikleri

Konuşmalar, amalarına ve niteliklerine göre çeşitli sınıflara ayrılmaktadır. Bu tezde konuşmalar; hazırlıksız ve hazırlıklı konuşmalar olmak üzere başlıklandırılacaktır.

2.2.2.1. Hazırlıksız Konuşmalar

Günlük yaşamda bir plan ve programa bağlı kalmaksızın, ihtiyaçların giderilmesi, isteklerin dillendirilmesi, duygu ve düşüncelerin iletilmesi için yapılan ve anlık olarak gelişen konuşmalardır. Başarılı bir konuşma için konuşmacının hazırlıklı veya hazırlıksız konuşmalarda dikkat etmesi gereken hususlar; beden dilini ve sesi etkili kullanarak konuşmanın açık, net, samimi ve içten olmasıdır (Kardaş, 2017: 342).

2.2.2.1.1. Söyleşi

Kendi alanında tanınmış bilim insanları, siyasetçi, sanatçı veya eğitimcilerle herhangi bir konuyla ilgili olarak detaya inilmeden ve bir karara varmak amacı güdülmeden, amacın sadece hoş vakit geçirmek ve konuşmacıyı yakından tanımak olduğu, görüşlerin içten bir ortamda sohbet edasıyla dile getirildiği konuşmalara

söyleşi denir. Bu yüzden resmî bir üslup yerine samimi bir üslup kullanılır (Kardaş, 2017: 343).

2.2.2.1.2. Tanışma-Tanıştırma

Önceden tanışmayan bireylerin karşılıklı olarak kendilerini birbirlerine tanıtırma faaliyetlerine tanışma denir. Tanıştırma ise; her iki tarafı tanıyan üçüncü kişiler tarafından, birbirini daha önce tanımayan kişilerin birbirine tanıtılmalarıdır. Bu aşamada, tanıştırma işini üstlenen kişi abartılı ve gereksiz anlatımlarda bulunmamalıdır (Kardaş, 2017: 344).

2.2.2.1.3. Telefonla Konuşma

Telefon görüşmelerinde, yüz yüze konuşmalarda olduğu gibi uyulması gereken belli başlı kendine özgü konuşma usulleri vardır. Konunun uzmanlarına göre; yanlış anlaşılımları, gerginlikleri, çatışmaları vb. birçok olumsuzluğu önlemek için, görüşmeyi sağlayacak kişinin iyi bir ön hazırlık ve planlama yapması gerekmektedir. Bunun için de kiminle görüşüleceği ve görüşülecek kişiye karşı en etkili yaklaşım tarzının ne olacağı vb. gibi hususlara yoğunlaşmak gerekmektedir (Kardaş, 2017: 349).

2.2.2.1.4. Görüşme

Toplum tarafından merak konusu olan bir hususta bilgi sağlamak amacıyla, daha önceden planlanarak, konuyla ilişkili uzman kişilerle yapılan ve yapılaş tarzı olarak röportaja benzeyen karşılıklı konuşmalara görüşme veya mülakat denir. Görüşme ile röportajın tek farkı; görüşmede uzman kişilerden elde edilen bilgi veya görüşler hiç değiştirilmeden yazıya aktarılırken, röportajda röportajı gerçekleştiren kişi kendi yorumlarını da ekler. Bu nedenle, görüşmelerden elde edilen verilerin, röportaja nazaran daha güvenilir olduğu kanısına varılabilir (Kardaş, 2017: 353).

2.2.2.2. Hazırlıklı Konuşmalar

Hazırlıklı konuşmaların gerçekleşebilmesi için konuşmacı, dinleyici ve ortamın olması gerekmektedir. Konuşmacı; konuşma içeriğini hazırlayan, konuşma esnasında ses, mimik vb. gibi faktörleri konuşmaya göre dizayn eden, ortam hakimiyetine ve dinleyicinin dikkatini çekmeye dikkat eden, konuşmayı yapan

kişidir. Dinleyici; konuşmanın gerçekleşmesi esnasında en az konuşmacı kadar önemli olan kitledir. Dinleyici profilini bilmek konuşmaya yön vermek açısından önemlidir. Ortam; önceden belirlenen mekanlarda ve zamanlarda, hazırlıklı konuşmaların gerçekleştirildiği fiziki yerlerdir (Yüksel, 2015: 111-112). Hazırlıklı konuşmalar aşağıdaki gibi alt başlıklara ayrılıp, incelenmiştir (https://www.turkedebiyati.org/Dersnotlari/konusma_cesitleri.html) :

2.2.2.2.1. Konferans

Sanat, edebiyat, eğitim, tarım, çevre, toplumsal yaşam, ekonomi, bilim, teknik vb. gibi bilimsel konularda alanında uzman kişilerce, uzun araştırma ve inceleme sonucunda hazırlanan, bilgilendirme amaçlı olarak topluluk karşısında yapılan konuşma türüdür.

2.2.2.2.2. Söylev (Nutuk)

Tek bir kişi tarafından, bir görüşü açıklamak, bu fikre kişileri inandırmak, bu düşünceye bireyleri kanallere etmek ve insanları daha çok coşturmak amacıyla topluluğa karşı yapılan amaçlı, uzun konuşmalardır. Söylevi konferanstan ayıran en önemli özellik; coşkulu ve inandırıcı bir üslup kullanılmasıdır. Ör: Siyasetçilerin halkın desteğini almak amacıyla yaptıkları konuşmalar.

2.2.2.2.3. Demeç

Alanında uzman bir yetkili tarafından, herhangi bir sorun üstüne ya da bağlantısı olan bir konuda basın yayın organlarına kısa cümlelerle, açık ve anlaşılır biçimde verilen bilgi, yapılan açıklamadır.

2.2.2.2.4. Açılış Konuşmaları

Bir yeri hizmete açmak, bir toplantıyı başlatmak gibi belli özel günlerde, özel davetlerde yapılan konuşmalardır.

2.2.2.2.5. Açık Oturum (Panel)

Herhangi bir konu ile ilgili olarak farklı fikirlere sahip olan kişilerin bir başkan gözetiminde, başkanın vereceği sıra ve süre ile sınırlı olmak üzere belli bir

izleyici kitlesi karşısında tartışmasına açikoturum veya panel denir. Kişi sayısı 4-8 arasında olabilir. Başkan her konuşmacıya eşit süreli söz hakkı tanınmalıdır.

2.2.2.2.6. Forum

Herkesi ilgilendiren genel bir problemin çözülmesi amacıyla yapılan konuşmalardır. Amaç; sorunu tartışarak bir karara varmaktır. Forumu yöneten bir başkan vardır. Konuşmacı kadar dinleyici de tartışmaya katılır.

2.2.2.2.7. Münazara

Bir konunun iki farklı yönünü (tez-antitez) savunmak amacıyla bir başkan ya da jüri önünde gerçekleştirilen konuşmalardır. Amaç bir sonuca varmak değil, tez veya antitezini en iyi savunmaktır. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılan bir yöntem olmasına rağmen günümüzde bazı uzmanlar bu yöntemin kullanılmasını önermemektedir. Bunun nedeni ise; öğrencilerin kendilerinin dahi doğru olmadığını bildikleri bir tezi sadece birinci olmak için körü körüne hırsla savunmaları hem bilimsellikten uzak olup gerçeklik ilkesini ihlal etmekte hem de öğrencilerin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Münazara bu sebeplerden ötürü yeni görüşlere açık bireyler yetiştirilmesi hususunda uygun bir tartışma yöntemi olmamakla birlikte ayrıca açık fikirli bireyler yetiştirilmesinin önünde engel teşkil etmektedir.

2.2.2.2.8. Sempozyum

Bilimsel ve sanatsal konuların sahasında uzman en az üç kişi tarafından izleyiciye aktarılmasıdır. Dinleyici kitlesi; alanla ilgilenenlerdir. Bir başkan tarafından yönetilir, başkan konuyu açıklayıp konuşmacıları dinleyicilere tanıtır, söz hakkı sırasına karar verir. En son aşamada konuyu özetleyerek, sözü soru sormak isteyen izleyicilere bırakır. Sempozyum günlerce devam edebilir. Konuşmalar ve sonuçları bilime değer kattığı için daha sonradan hepsi toparlanarak yayımlanabilir.

2.3. İLETİŞİM ENGELLERİ

İletişim engelleri; sağlıklı bir iletişim kurulmasına mani olarak iletişim sürecini sekteye uğratan ve ileti gönderimini olumsuz etkileyen faktörler olarak nitelendirilmektedir. Bu iletişim engellerinden en yıkıcı olanı iletişim kaygısıdır.

İletişim kaygısı, bireyin kurmayı istediği, planladığı ya da kurduğu iletişim aşamasında hissettiği endişe, korku, gerginlik durumu ve negatif tutumlar olarak ifade edilir (Çakmak ve Aktan, 2016: 20).

İnsanları birbirleri ile tam ve doğru bir şekilde iletişim kurmalarından ve uzlaşmalarından alıkoyan her türlü faktöre kişilerarası iletişim engeli denilmektedir. Bu kimi zaman doğru iletişim kanalının kullanılmamasından kaynaklandığı gibi kimi zaman da gönderici ve alıcının şahsi niteliklerinden kaynaklanabilmektedir. Kişilerarası iletişimde iletişim kurulmasına mani olan engelleri şu şekilde sıralamak mümkündür: Kişisel yetersizlik, peşin hükümlülük, farklı kişilik yapıları, öngörü, sıfatlandırma, sığ bir düşünce, suçlamak, bencillik, değiştirmeye çalışma, kişiselleştirme, dilde belirsizlik, algı yoksunluğu ve savunucu iletişim (Özodaşık, 2012: 40-43), yanlış anlama ve anlaşılma, genellemeler yapma, keskin farklılıklar, ifade yetersizliği, dinleyememe, duygusal çatışma, reddedilme korkusu, çıkarıcılık, aynı duyguları hissedememe vs. gibi çoğaltılabilir (Dzhanuzakov, Türkçapar, Yasul ve Çakar, 2020: 295).

İletişim engelleri, sağlıklı bir iletişimin kurulmasını ve bir iletinin alınıp verilmesini engelleyen, iletişimi olumsuz yönde etkilen tüm faktörlerdir. Bu iletişimin bozucu engellerinin birçok nedeni bulunmakla birlikte bazıları aşağıda açıklanmıştır (Tutar ve Yılmaz, 2008: 71-86):

a) Kişisel Engeller: İletişim sürecinin temel unsurları olan kaynağın ve hedefin kişilik yapılarından kaynaklanabilir. Alıcının kişisel tutumu, duyguları, değer yargıları, güveni, inancı vs. kaynağın gönderdiği mesajların farklı algılanmasına sebep olabilir ya da önyargılar nedeniyle belirli kaynaklardan gelen iletilere karşı olumsuz bir tavır sergileyerek iletileri umursamayabilir. Bu yüzden mesaj tam alınamadığı için iletişim engellenmiş olacaktır. Ayrıca kişisel engeller; dil ve anlatım güçlükleri (semantik faktörler; konuşma dilinden kaynaklanan farklılıklar ve anlaşmazlıkların neden olduğu engellerdir), dinleme ve kavrama yetersizliği, bilgi eksikliği, statü farklılıkları (gönderici ve hedefin sosyal ve resmi mevkileri, akademik ve mesleki olarak ilerleme, yükselme farklılıkları), cinsiyet farklılıkları, kültürel farklılıklar ve hatalı tamamlamayı (aşırı samimiyetten kaynaklı olarak iletinin tam dinlenmeden eksik olarak geri dönüt verilmesidir) da kapsamaktadır.

b) Kanal Engelleri: İletişimin aktarılmasını sağlayan iletişim kanalları üzerinde bozucu etki gösteren fiziksel ve teknolojik çevre koşullarını ifade etmektedir.

c) Psikolojik Engeller: İletişim sürecinin her aşamasında bulunan kişilerin farklı görüş, duygu, düşünce, heyecan, yargı ve saplantı gibi ruhsal durumlarının sebep olduğu engellerdir.

d) Fiziksel Uzaklık: Yüz yüze karşılıklı etkileşimin sağlanamadığı, bireylerin farklı ortamlarda bulunmasından kaynaklanan iletişim engelidir.

e) Teknik Engeller: Siberetik biliminin konusunu oluşturan iletişimin teknik problemlerini; mesajın kodlanması, iletilme aşaması, hangi kanalın kullanıldığı, iletiyi çözümüleme sürecindeki problemler ve geri besleme gibi faktörler oluşturmaktadır. Teknik olarak kargaşaya ve kaosa yani entropiye neden olan sorunların en önemlilerinden biri, mesajın iletilmesi ve algılanması sürecinde mesajın kaybolmasına, yanlış anlamlar yüklenmesine ve gecikmesine neden olan gürültüdür.

f) Zaman Baskısı: Kaynak tarafından, bir mesajı gönderirken alıcının zaman yönünden bir sıkıntısı olup olmadığı tespit edilerek varsa bu sıkıntı dikkate alınmalıdır. İletişim sürecini başlatmadan önce bir zaman çerçevesi belirlemek bu zaman engelini aşmanın en önemli yoludur. Sosyal bir ortamda zamanında bulunmak, kurulan ilişkilerin biçimi ve düzeyine bağlı olarak kişiye verilen değeri göstermektedir. Örneğin; resmi ilişkilerdeki gecikmenin kabul edilebilir sınırı ile arkadaş ilişkilerindeki sınır aynı değildir.

g) Kesintiler: İletişim süreci esnasında bir mesajın göndericisi ile alıcısı arasına giren her şey, oluşan çeşitli kesintiler de iletişim engeli oluşturmaktadır. Örnek olarak çalışma esnasında odaya birinin girmesi, telefon çalması vs. verilebilir.

2.4. ETKİLİ İLETİŞİM BECERİLERİ

İletişim becerisi; sözlü veya sözsüz çeşitli iletişim tiplerinde, pekiştirmeye dayalı olarak gerçekleştirilen iletişim faaliyetleri sonucunda, iletişim sürecinde gönderici ve alıcı fonksiyonlarını üstlenenlerin elde ettiği beceriler, refleksler veya edindikleri yetiler olarak ifade edilmektedir. Sağlıklı, etkili bir iletişim; ancak

kişilerin karşılıklı olarak birbirlerini doğru anlamaları, anladıklarını etkili bir şekilde birbirlerine nakledebilmeleri, anladıklarını ve anlaşıldıklarını hissedebilmeleri için geri bildirim verebilmeleri ile sağlanabilmektedir (Açıkgöz, 2005: 81).

İletişim becerisi; bir bireyin belirli bir durumda uygun iletişimsel davranışları gerçekleştirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (McCroskey, 1982:6).

İletişim becerileri, bireylerin karşı karşıya kaldıkları bir problem durumunda olayları birçok yönden değerlendirerek olası birçok ihtimalin gözden geçirilmesini, kovuşturma ve anlama yetisini, iletilerin kaynak tarafından en uygun iletişim kanalı kullanılarak ve bu araca en uygun şifrelemenin yapılarak alıcıya ulaştırılabilme becerisini ifade etmektedir (Dzhanuzakov ve diğerleri, 2020: 294-295).

Etkili iletişim, iyi bir muhasebe meslek mensubunun sahip olması için sıklıkla gerekli olduğu belirtilen genel bir beceridir. Özellikle bir bilgi uzmanı statüsünde olan muhasebecinin yazma becerileri, bilgiyi açık ve net bir şekilde iletebilme zorunluluğu olarak algılanmaktadır. Etkili iletişim; kişinin fikrini açık bir şekilde ifade etmesi, savunması, yazılı ve sözlü iletişimi etkin bir şekilde kullanması, bilgiyi iletme ve fikirlerini kolayca paylaşabilme becerisidir. Muhasebe işgücü piyasasında en çok talep edilen beceriler, “etkili bir şekilde dinlemek”, “göz temasını sürdürmek”, “müşterilerle konuşurken uygun sorular sormak” ve “bilgileri sözlü raporlarda nesnel olarak sunmak” şeklindedir (Oussi ve Klibi, 2017: 210-216).

Etkili iletişim becerilerinin önemi ile muhasebe mesleğindeki başarı arasında bir bağlantı vardır. Akademik olarak verilen muhasebe eğitiminde, öğrencileri gerçek bir iş dünyasının zorluklarına hazırlamak için iletişime ayrı bir önem verilerek gerekirse iletişim üzerine kurslar ve programlar geliştirilmelidir (Stowers ve White, 1999: 23). Mesleki başarı için iletişim becerilerinin önemi; meslek mensupları, profesyonel dernekler, öğrenciler ve mezunlar da dahil olmak üzere geniş bir yelpazedeki kullanıcılar tarafından vurgulanmaktadır (Lange, Jackling ve Gut 2006: 368). Sözlü iletişim becerileri, iş alanlarında kişisel başarı için çok önemlidir. Sözlü iletişim yeteneği, iş bulma ve kariyerde ilerleme gibi başarı ölçütleriyle ilişkilendirilmiştir (Fordham ve Gabbin, 1996: 88).

Etkili iletişimin sağlanabilmesi için bireylerin, gerekli iletişim yeterliliğine sahip olması ve bu yeterliliği davranışlarına yansıtıp, etkili davranışlarda bulunması gerekmektedir. Davranışı etkileyen duygusal yeterlilik sağlanamadığında ise etkili iletişim değil tamamen zıt bir kavram olan iletişim kaygısı gerçekleşmiş olur (Rubin, Rubin ve Jordan, 1997: 104).

İletişim yeterliliği ve iletişim kaygısı olarak ifade edilen iletişim davranışları, kalıtsal-genetik olduğu kadar, çevreden de etkilenmekte ve çevreye karşı öğrenilmiş bir yanıt olduğu savunulmaktadır. Eğitim psikolojisi alanında yapılan çalışmalara göre, insan öğrenimi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç kategoride gerçekleşir. Bilişsel İletişim Öğrenimi; iletişim alanında, iletişim değişkenlerinin tanımları, kültürel temelli sözsüz iletişim normları, iletişimdeki resimler, bir izleyiciyi analiz etmek, diğerinin etkileşim davranışına uygun bir tepkiyi belirlemek vs. gibi bilgi ve anlayışla ilgili faktörleri içerir. Psikomotor İletişim Öğrenme; iletişim alanında, gramer açısından doğru bir cümle üretebilme, dilin ses birimlerini üretebilme, aşırı sesli duraklamalar olmadan konuşma, bir etkileşimde bir alıcıya bakma gibi davranış becerileriyle ilgili bir durumdur. Duyuşsal İletişim Öğrenimi; bireylerin bilişsel ve psikomotor alandaki bilgi ve davranışlarla ilgili tutum ve duyguları, beğenme veya sevmeme hissi ile ilgilidir (McCroskey, 1982:7; Rubin, Rubin ve Jordan, 1997: 104).

İletişim literatüründe iletişim yeterliliği ile iletişim becerisi birbirinin yerine kullanılsa da aslında farklı kavramlardır. İletişim yeterliliği bilişsel alana, iletişim becerisi ise psikomotor alana hitap etmektedir. Daha spesifik olarak, iletişim yeterliliği "bir bireyin belirli bir durumda uygun iletişimsel davranış hakkındaki bilgisini gösterme becerisidir" (McCroskey, 1982:165). İletişim becerisi ise bir bireyin belirli bir durumda uygun iletişim davranışını gerçekleştirme yeteneğidir. O halde, istenen iletişim öğreniminin üç bileşeni iletişim yeterliliği (uygun iletişim davranışlarını bilme ve anlama-bilişsel), iletişim becerisi (uygun iletişim davranışlarını fiziksel olarak üretebilme-psikomotor) ve olumlu iletişim etkisidir (uygun iletişim davranışlarını üretmeyi sevme ve isteme-duyuşsal). Psikomotor öğrenmenin önemli bir yönü pratiktir. Yüksek iletişim kaygısı, hem iletişim yeterliliğinin hem de iletişim becerisinin gelişiminin potansiyel bir engelleyicisi ve olumsuz iletişim etkisinin doğrudan habercisi olarak görülürken düşük iletişim

kaygısında durum bunun tam zıddıdır. Yüksek iletişim kaygısı etkisiz iletişim ile büyük ölçüde ilişkilidir (McCroskey,1982: 167). Etkili bir iletişim gerçekleştirebilmek için kişilerin sahip olması gereken bir takım özellikler aşağıda sıralanmıştır:

2.4.1. Kendini Tanıma Becerisi

Kendini tanıma, kişinin sadece bedeninin farkında oluşu olmamakta, kişinin kendi içsel dünyasıyla, düşünce ve duygularıyla iletişime geçmesi, kendisinde var olan duygusal ve düşünsel süreçlerin farkında olması olarak değerlendirilmekte olup öz bilinç ya da benlik bilinci şeklinde de nitelendirilmektedir (Cüceloğlu, 2017: 94). Kendini açma ise, bireyin geçmişini ve geleceğine dair planlarını, duygu ve düşüncelerini kendi isteğiyle uygun ortam ve zamanda istediği kişi veya kişilere anlatması, duruşuyla mimik ve bakışlarıyla karşı tarafa bilgi verebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 2005: 83).

2.4.2. Etkin Dinleme Becerisi

Etkin dinleme; konuşmacının anlattıklarına önem vererek anlamaya ve algılamaya çalışmak, değerlendirmek ve konuşmacıya onu anladığınızı belirtecek şekilde geri bildirimde bulunarak dinlemektir. Etkin bir dinleyiciden konuşmanın yapıldığı süre zarfında, açık ve içten olması, konuşmaya odaklanarak başka şeylerle meşgul olmaması, seçici dinlememesi, öğrenmeye açık olması, dinlerken not alması, konuşanın yüzüne bakması, beden olarak konuşmacıya yönelik durması, göz teması kurması beklenmektedir. Etkin dinlemenin esas prensiplerinden birisi ve en önemlisi de verimli bir geri bildirim de bulunmaktır (Açıkgöz, 2005: 88; Cüceloğlu, 2009: 167-194).

2.4.3. İkna Etme ve Etkileme Becerisi

Kişilerarası iletişimde önemli olan iletişim vasıflarından bir diğeri de ikna etme ve etkileme yeteneğidir. İkna; herhangi bir konuda bir görüşün, bir duygunun ya da bir davranış biçiminin benimsenmesi veya benimsettirilmesi, empoze edilmesi aşamasıdır. Benimseme sürecinde kişi kendi öz iradesi ile karar verirken benimsettirilme sürecinde kişinin iradesi kendi dışındaki etkenlere bağlıdır. İkna, çift yönlü aktif bir iletişimdir. Yani, kişiler iletişim esnasında karşı taraftakilerin

fikirlerini ve davranışlarını kendi isteklerine göre değiştirmeyi planlamaktadırlar. Bunu gerçekleştirmek için ise ikna ve etkileme becerilerine ihtiyaç duyarlar (Özodaişik, 2012: 139-140).

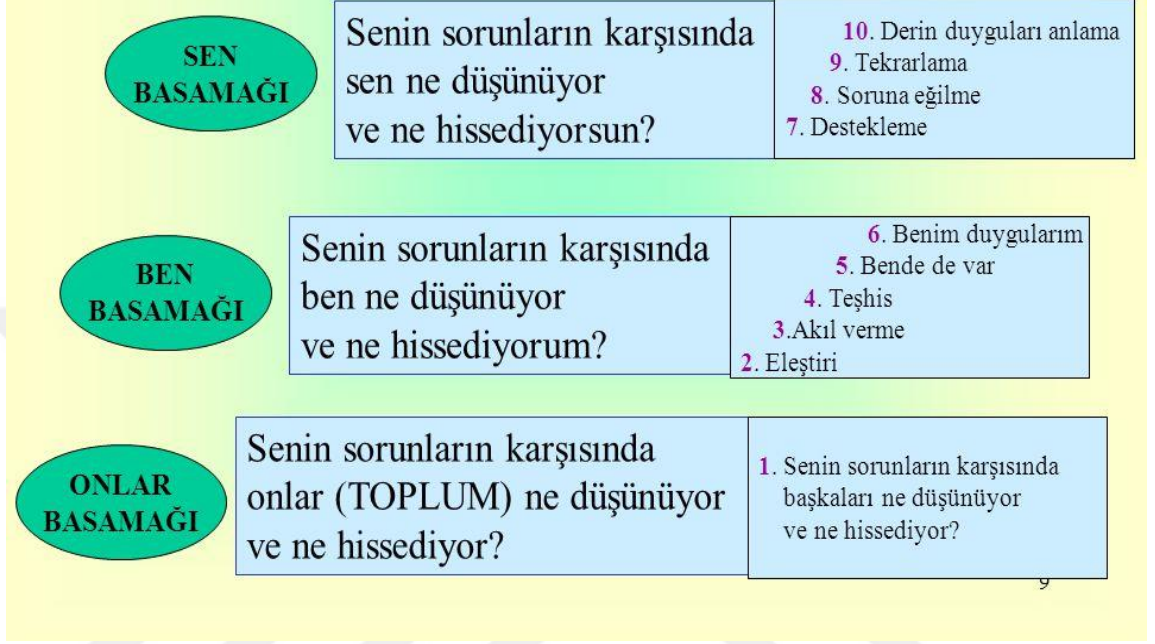
2.4.4. Empati Kurma ve Anlama Becerisi

Empati sözcüğünün kökü Yunanca “empathia”ya dayanmakta olup, bu kelimedden İngilizce “empathy” kelimesi türemiş, psikoloji ve psikiyatri sürecine dâhil edilmiştir. Empati; kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun hislerini ve fikirlerini tam olarak anlaması, algılayabilmesidir (Dökmen, 2018: 367).

Kişiler, karşısındaki bireylerin kendileri ile empati kurduklarını, anlaşıldıklarını ve önemsendiklerini hissetmek isterler. Bu durumda empati kurulan kişi, psikolojik olarak rahatlayıp, kendini daha iyi hissedecektir. Empati kuran kişi ise çevresi tarafından takdir görerek sevinecek, toplum tarafından kabul edilebilirliği artacak, daha başarılı ve daha mutlu olacaktır (Dökmen, 2018: 159).

Aşağıdaki “Aşamalı Empati Sınıflaması” olarak adlandırdığı modelinde Dökmen (2018: 174); Onlar, Ben ve Sen Basamağı olmak üzere üç empati tipi üzerinde durmuştur. Empati kurma açısından bu model, bireylerin sunduğu iletişim biçimlerini gruplandırarak, kişilerin hangi çerçeveden karşısındakinin anlamaya çalıştığını teşhis etmektedir. Onlar basamağı; toplumun üzerinde konuşulan konu hakkındaki görüş ve düşüncelerini içermektedir. Ben basamağında; dinleyici konumunda bulunan kişiler egosantrik bir tutum sergileyerek sorun sahibini eleştirme ve ona akıl verme eğilimindedirler. Örnek olarak; “Ya çok üzıldüm, aynı dert bende de var” cümlesi gösterilebilir. Sen basamağında ise dinleyici konumunda olan kişiler toplumun düşüncelerini ve kendi düşüncelerini dikkate almayarak, direk olarak sorun sahibinin rolüne girerek olaylara onun bakış açısıyla bakmaya, duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırlar. Örneğin; “Bu durum seni üzmüş” demek gibi.

Aşamalı Empati Sınıflaması



Şekil 2. 2: Aşamalı Empati Sınıflaması, Kaynak: (Dökmen, 2018: 174)

2.4.5. Beden Dilini Kullanma Becerisi

Başarılı ve etkili iletişimin en temel yapı taşı olan doğru anlamayı sağlayabilmek için karşımızdaki kişinin beden diliyle ne anlatmak istediğini, bedenimizin iletişim esnasında aslında sözlerimizden daha kıymetli olduğunu bilmemiz gerekmektedir. Kelimeler ne söylediğimizle ilgiliyken, beden dilimiz nasıl söylediğimizle ilgilidir. İletişimde; kelimeler % 10, ses % 30, beden dili ise % 60 oranında rol oynamaktadır. Ses tonumuzu ve beden dilini kullanma becerisinin önemi apaçık ortadadır. Bu nedenle; ses tonu, konuşmanın akıcılığı, beden dili, jest ve mimikler ile mesafe ve bedensel temas karşımızdaki kişiyi doğru anlayabilme hususunda en önemli etkenlerdir (Eroğlu, 2015: 7).

2.4.6. Etkin Konuşma Becerisi

Konuşma, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan ve konuşanın duygu ve görüşlerini iletişim kanalları aracılığıyla dil ve ses kalıpları şeklinde aktarmasına

yarayan semboller sistemidir. Konuşmacı, konuşma içeriğini dinleyicilere göre belirlemeli, dinleyicilerin ilgilenmeyeceği ya da konuşmanın ilerleyen dakikalarında ilgilerinin azalacağı bir konuyu seçmemelidir. Topluluk önünde, bir dinleyici kitlesi önünde konuşmak heyecan ve kaygı verici olduğu için konuşmaya başlamadan önce ve konuşma esnasında bu endişeyi azaltmak için önlemler alınmalıdır. Konuşma boyunca dinleyicilerden gelen geribildirimlere karşı duyarlı olunmalıdır. Böylece konuşmanın etkinliği artırılabilir. Konuşma da söz konusu olan mesajın sadece sözel olarak aktarılması değil, mesajın etkisini artırmak veya önemli noktaları vurgulamak için ses tonu, vurgu ve susma gibi sözel olmayan kanalları da kullanabilmektir. Ayrıca dilin de doğru kullanılması gerekmektedir (Özodaşık, 2012: 146-147).

2.4.7. Geri Bildirimde Bulunma Becerisi

Geri bildirim (feed back), bir mesajın alıcıya ne kadar etkin bir biçimde iletildiğinin denetlenmesidir. Geri bildirim, iletişimin gerçekleştirildiği anda etkili ve başarılı olup olmadığı konusunda göndericiye bilgi vermektedir. Kişiler arası iletişimin hedefine ulaşması için, bireylerin geri dönüşte bulunma yetisine sahip olmaları gerekmektedir (Koçyiğit, 2016: 91).

2.5. KAYGI KAVRAMI

Kaygı (anksiyete) (anxiety) kelimesinin kökü Yunanca anxietas olup, sözcük anlamı endişe, korku, meraktır (Köknel 1998: 119). Günlük konuşma dilinde ise endişe yerine daha çok kaygı kavramı kullanılmakta olup, zamanla psikiyatri uzmanları tarafından bu kelimeler yerine orijinal anxiety terimine daha yakın olan, anksiyete kelimesinin kullanılması tercih edilmiştir (Dağ 1999: 167).

Kaygının tek ve genel bir tanımı bulunmamakla birlikte birden çok tanımı mevcuttur. Kaygı, kişinin varoluşunu tehdit eden, yaşamını olumsuz olarak etkileyen, çevre ile iletişimini çıkmaza sürükleyen bazen sürekli bazen de geçici bir ruh hali, psikolojik bir durumdur (Özodaşık, 2001: 18). Kaygı, bir bireyin nasıl ve ne zaman rahatsızlığa maruz kaldığına bağlı olarak özellik veya durum benzeri olarak tanımlanabilir. İletişim kaygısı özelliği, bir kişinin zaman içinde bir dizi iletişimsel deneyimde sürekli olarak endişeli hissetme eğilimini ifade ederken, iletişim kaygısı durumu yalnızca bir bireyin karşılaştığı belirli durumlarda veya bağlamlarda

meydana gelir (Winiecki ve Ayres, 1999: 431). Kaygı, kişilerde huzursuzluk, telaş, korku, endişe gibi gerilim ve baskıya yol açan (Köknel, 1989: 69), kişinin başına geleceğini düşündüğü tehlike duygusu ve stresli durumlar sonucunda oluşan gerginlik ve üzüntü gibi gözlemlenebilen duygusal tepkilerdir (Özgüven, 2017: 339-340).

2.5.1. Kaygının Nedenleri

Araştırmacılara göre kaygının en önemli nedeni; ben duygusunun yeterince sağlıklı olmamasından kaynaklanan özgüven eksikliğidir (Başaran, 1991: 113). Kaygının kökleri esasen bireyin çocukluk yaşantısına dayanmakta ve oradan beslenerek kişinin potansiyelini tam olarak gerçekleştirmesine engel olmaktadır (Sargın, 1990: 14). Çocuklardaki bu kaygı, çevrelerindeki kaygılı kişiler nedeniyle gelişmektedir. Çünkü kaygı bulaşıcı bir duygudur denilebilir. Kaygılı bir annenin bakışı, ses tonu, telaşı çocuğu etkilemekte, çocuk zihninde oluşturduğu yeni bağlantılar ile çevresini yeniden yapılandırarak bazı durum ve kişiler karşısında kaygı duymaya başlamaktadır. Yetişkinlerde ise kaygının nedenleri insanın varlığını tehdit eden tehlikeler, yaralanmalar ile sosyal ve süper ego arasındaki çatışmalardır. Bireylerin geleceklerini, önlerini görememeleri yani belirsizlikte kaygının sebepleri arasındadır (Gençtan, 1988: 36). İnsanların stresini arttırarak kaygıya sebep olan çevresel faktörler; teknolojik gelişmeler, bilimsel icatlar, nüfus artış hızı ve maddi zorluklar şeklinde sıralanabilmektedir. Kaygıya yalnızca çevresel etmenler değil, bireyin kendine yabancılaşması da sebep olmaktadır. Kaygı ve yalnızlık hisseden birey kendi değeri konusunda içsel olarak çelişki ve çatışma yaşayacaktır (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000: 15-19). Kaygıya sebebiyet veren temel taşlar; belirsizlik, kararsızlık, olumsuz sonuç beklentisi ve var olan desteğin çekilmesi şeklinde sıralanabilmektedir. Bir diğer kaygıya neden olan etmen ise; fobilerdir. Fobiler, genel anlamda bireylerin yaşamış oldukları tek bir deneyimle oluşan ve sonrasında yok edilmesinin, değişmesinin pek de mümkün olmadığı olumsuz bir durumdur (Cüceloğlu, 2017: 277-278).

Kaygının olumsuz etkileri olduğu kadar kaygının derecesi ve ulaşılacak istenen hedefin zorluğuna göre olumlu etkileri de olabilmektedir. Örneğin; karışık ve zor işlemler gerektiren bir amaca ulaşma sürecinde kaygı çok artarak, olumsuz

etkiler göstermektedir. Oysaki daha basit işlemler gerektiren bir hedefe ulaşma sürecinde kaygının olumlu etkileri olduğu görülür. Yüksek ve düşük kaygılı bireylerde kolay bir işi gerçekleştirme sürecinde herhangi bir fark bulunmazken, zor bir işi yaparken kaygı performans azaltıcı ve zayıflatıcı etkileriyle zarar vermektedir. Yani kaygı bazen insanı motive eden bir araç görevi üstlenerek, kişinin potansiyelinin performansa yansıtılmasını sağlamaktadır (Cüceloğlu, 2017: 291). Genel tedavide, psikoterapide, başarı, performans ve yeni başarıların kazanılmasında kaygı bir dürtü rolü oynayarak olumlu etki etmektedir. Ayrıca kaygı, koşullanmayı kolaylaştırmaktadır. Kaygı düzeyi yüksek olanlar, düşük olanlara nispeten daha kolay, daha çabuk koşullanmaktadır (Sargın, 1990: 13-14).

2.5.2. Kaygının Belirtileri ve Klinik Semptomları

Kaygı belirtileri, kişiliğin oluşumunda ve gelişiminde önemli bir faktör olan duygu ve coşku hallerinde meydana gelen ve onlara eşlik eden fizyolojik belirtilerdir. Yapılan bazı araştırmalarda, bir tepki veya ilk defa karşı karşıya kalınan durumlar neticesinde psikolojik olarak duyulan kaygı kanda adrenalin seviyesinin yükselmesine neden olur. Bu yükselme ise vücutta terleme, kalp atışının hızlanması vs. gibi fizyolojik belirtilerin ortaya çıkması ile kendini göstermektedir (Köknel, 2005:133-134).

Kaygının, otonom sinir sistemi işlevleri doğrultusunda bedende yaptığı değişiklikler ve öznel duygu üzerinde yaptığı değişiklikler olmak üzere iki yönü bulunmaktadır. Kaygı; davranışsal, fizyolojik, duygusal ve bilişsel bileşenlerden oluşmaktadır (Köksal ve Power, 1990: 534-544).

Birçok çalışmada ele alınan kaygının belirtileri ve klinik semptomları genel olarak şu şekildedir (Ayvaşık ve Sayıl, 2002: 540; Cüceloğlu, 2017: 293; Başaran, 1991: 113; Köknel, 1989: 81): Bedende ortaya çıkardığı davranışsal ve fizyolojik bileşenler açısından; titreme, terleme, sürekli çatık kaş, düzensiz nefes alıp verme, nefes darlığı, mide bulantısı ve ağrısı, kendini sürekli hareketli/huzursuz hissetme, adrenalin ve kan şekerinin artması, kalbin çarpması, kabızlık ya da ishal, göz bebeklerinin büyümesi, geleceğe dair kuruntular, çizgi kaslarda gerginlik, bel ağrısı, başa çıkma mekanizmalarının azalması, sürekli baş ağrısı ve baş dönmesi, avuçların soğuk olması. Duygu yönü olan duyusal ve bilişsel bileşenler açısından; üzüntü,

uyumsuzluk, uykusuzluk, yargılanma ve sonucu bilememe, sıkıntı ve korku, kolayca çöküntüye girme, kendini yetersiz bulma, kederlenme, karar vermede zorluk, düşünceleri toplamada ve odaklanmada zorluk, diğer bireylerle ilişkilerde aşırı duyarlılık, çabuk sinirlenme, başarısızlık duygusu ve acizlik şeklinde özetlenebilir.

2.5.3. Kaygının İlişkili Olduğu Kavramlar

İletişim kaygısı, bir kişinin diğer insanlarla herhangi bir iletişim biçimiyle ilişkili korku veya endişe seviyesi olarak görülmekte, ya kişisel bir özellik (karakteristik) ya da spesifik bir duruma reaksiyon olarak ortaya çıkmaktadır. İletişim kaygısı ile benzer özellikler sergileyen birtakım başka kavramlar da vardır. Bunlardan ikisi literatürde iletişim kaygısı kavramının oluşturulmasından önce ortaya çıkan sahne korkusu ve suskunluktur. İletişim kaygısı; iletişim kurma isteksizliği, sözlü davranışa yatkınlıklar, utangaçlık, izleyici kaygısı sosyal iletişim kaygısı, iletişimden kaçınma ve iletişim kaygısı gibi çeşitli farklı terimler kullanılarak kavramsallaştırılmıştır. Yani, kullanılan farklı terminolojilerin tümü, bazı bireylerin başkalarıyla iletişim kurma korkusuyla üretilen kaygıdan muzdarip olduğu inancını göstermektedir (McCroskey, 1982: 139; McCroskey, 1977: 78; Winiecki ve Ayres, 1999: 430).

İletişim kurma isteksizliği, iletişimden kaçınmaya yönelik küresel bir yatkınlığa odaklanır ve endişe, yabancılaşma, düşük benlik saygısı, içe dönüklük vb. dahil olmak üzere böyle bir yatkınlığa yol açabilecek potansiyel nedensel unsurların varlığını kabul eder. İletişim kaygısı, iletişim kurma isteksizliği veya suskunluğunun bir alt yapısı olarak düşünülmelidir. Bu kavram, yüksek iletişim kaygısı seviyelerine sahip kişilerin karakteristik olarak iletişimden kaçındığını veya çekildiğini belirtirken nedensel unsur olarak yalnızca korku veya kaygıyı belirlemesi bakımından diğer kavramlardan farklıdır. İletişim kaygısı ile ilgili teori, kaçınma ve geri çekilme davranışlarının başka nedenlerin sonucu olabileceğini kabul etse de, bunların iletişim kaygısı kavramının kapsamının dışına çıktığı görülmektedir. "İzleyici duyarlılığı" ve "utangaçlık" kavramları temelde iletişim kaygısı yapısına benzer. Kavramların adlandırılmasındaki farklılıklar, herhangi bir teorik veya ampirik ayırmadan daha formüle edildikleri akademik disiplinin işlevi gibi görünmektedir. "Utangaçlık" sosyal psikolojiden gelir ve "izleyici duyarlılığı" gelişimsel psikolojiden

kaynaklanırken, “iletişim kaygısı” konuşma iletişiminde daha önceki çalışmalardan kaynaklanır (McCroskey, 1977: 79).

2.5.3.1. Korku

Korku ve kaygı birbirlerinin yerine kullanılsa da ikisi de bambaşka anlamı olan terimlerdir. Öncelikle korku bir duygu iken, kaygı bir ruh halidir. Korkunun kaynağı ve nedeni somut bir nesne ya da durumken, kaygı içten gelmektedir ve kaynağı belli değildir. Ayrıca kaygı geleceğe yönelik bir duygu iken, korku bir olay olduğunda ya da korkulan nesneyle karşılaşıldığında anlık durumlara karşı hissedilmektedir. Korku ve kaygının farklı yönleri olduğu gibi benzer yönleri de vardır. Korku da kaygı gibi insana endişe vermekte ve olumsuz duygulara neden olmaktadır. Kaygı; yüksek fizyolojik uyarılma karşılığında duyulan endişe, kuşku ya da korku hissidir. Kaygı ile korku arasındaki fark; zaman, şiddet ve kaynak olmak üzere üç başlık altında açıklanabilir. Zaman; kaygı korkuya göre daha uzun sürmektedir. Şiddet; kaygı korkudan daha az şiddetlidir. Kaynak; kaygının kaynağı, korkunun aksine belirsizdir (Cüceloğlu, 2017:293). Korkunun hâkim olduğu ortamlar, insanların kendilerini gizlemelerine, sessizleşmelerine ve yaratıcılıklarının yok olmasına sebebiyet verirken aynı zamanda korku, çalışma ortamları içinde güdüleyici bir unsur değildir (Cüceloğlu, 2009: 154-163).

Sahne korkusu: Sahne korkusu, iletişim kaygısı ile ilgili kavramsallaştırmaların en eskisidir. Günümüzde sahne korkusu teriminin yerini topluluk önünde konuşma kavramı almıştır. Sahne korkusuyla ilgili araştırmaların başlarında, kişilik, sosyal ve davranışsal psikoloji gibi disiplinler henüz gelişim aşamasında olduğu için sürekli kaygı ve durum kaygısı arasındaki ayrım yapılmamıştır (McCroskey, 1982: 139). "Sahne korkusu" ile ilgili literatür incelendiğinde, bu terimin genellikle topluluk önünde konuşma durumundaki kaygıyı belirtmek için kullanıldığını görülmektedir (McCroskey, 1970: 269).

Suskunluk: Başlangıçta suskunluk ve iletişim kaygısı neredeyse birbirinin yerine kullanılmaktaydı. Ancak 1970' lerin son on yılı boyunca, suskunluk ve iletişim kaygısı yapıları oldukça farklı hale gelmiştir. İletişim kaygısı bilişsel bir yapı iken ve öyle kalırken, suskunluk bilişsel bir yapı olarak görülmekten katı bir davranış perspektifinden görülmeye başlanmıştır. Günümüzde suskunluk, iletişim

yeterliliğinin tersi olarak algılanmaktadır. Sessiz iletişimciler, basitçe, yetkin bir şekilde iletişim kurmayan kişilerdir. Suskunluk, Phillips tarafından görüldüğü gibi, geniş aralıktaki iletişim yetersizliğini temsil eden bir yapı olarak görülüyorsa, iletişim kaygısı bu geniş yapının bir alt kümesidir. İletişim kaygısı, kaygı veya korkudan kaynaklanan iletişim yetersizliğiyle ilgilidir (McCroskey, 1982: 140). Phillips, iletişim kaygısı taşıyanlar için suskun ibaresini kullanırken, sahne korkusundan bahsetmekten kaçınmaktadır. Suskun bireyi, "sözlü iletişime katılma kaygısının, durumdan kazanım projeksiyonundan ağır bastığı bir kişi" olarak tanımlar. Bu tür insanlar sadece topluluk önünde konuşma ile ilgili normal "sahne korkusu" davranışlarını kanıtlamakla kalmaz, aynı zamanda küçük gruplar halinde iletişimde ve kişilerarası işlemlerde de sorunlar yaşarlar. Mümkün olduğunca iletişim kurmaktan kaçınma eğilimindedirler. Phillips'in çalışması, iletişimle ilişkili kaygı kavramlarından çok, sözlü iletişimle ilgili geniş tabanlı bir kaygı olan iletişim kaygısını araştırmıştır (McCroskey, 1970: 270)

İletişim Kurma İsteksizliği: İletişim kurma isteksizliği terimi, adından da anlaşılacağı gibi bir bireyin başkalarıyla iletişim kurma isteksizliğine odaklanır. Bu terim, iletişimsizliğin kaynaklarının iletişim kaygısına ek olarak düşük öz saygı, içe dönüklük ve yabancılaşma olduğunu görür. İletişimsizliğe yol açtığı varsayılan tüm bu faktörler bilişsel temellidir. Bu nedenle bu terim, iletişim kaygısı ile çağdaş suskunluk görüşü arasında bir aracı olarak görülebilir. Daha basitçe, suskunluk, etkili iletişim kurmayan insanlarla ilgilidir; iletişim kurma isteksizliği, insanların bunu yapmamalarının nedenlerinden biriyle ilgilidir. İletişim kaygısı ile suskunluk arasındaki farkları anlamak için özellikle yararlıdır.

Sözel Davranışa Yönelik Yatkinlıklar: Sözlü davranışa yönelik yatkinlıkların yapısı, iki önemli istisna dışında, iletişim kurma isteksizliği yapısına çok benzer. İlk olarak, sözlü davranışa yönelik yatkinlıklar, iletişim kurma isteksizliğinin mantıksal zıttı gibi görünmektedir. Uygun bir sözlü davranışa yönelik yatkinlıkların ölçümünde yüksek puan alan bir kişinin iletişim kurmaya çok istekli olması beklenir. Kısacası, sözlü davranışa yönelik yatkinlıklar "iletişim kurma isteği" olarak adlandırılabilir. Sözlü davranışa yönelik yatkinlıkların yapısı ile iletişim kurma isteksizliği arasındaki ikinci ayrım daha önemlidir. İsteksizlik bilişsel olarak görülürken, sözlü davranışa yönelik yatkinlıkların davranışsal olarak görülür. Şu

anda mevcut olan tek sözlü davranışa yönelik yatkınlıkların ölçüsü bir öz bildirim ölçeği olsa da yapı, insanların konuştukları miktar açısından iletişim bağlamlarında tutarlı bir şekilde davrandıklarını görür. Sözlü davranışa yönelik yatkınlıklar, davranışsal bir yapı olmasına rağmen, çağdaş suskunluk görüşüyle karıştırılmamalıdır. Suskunluk, iletişimin kalitesi veya yeterliliği ile ilgilenirken, sözlü davranışa yönelik yatkınlıkların yalnızca miktarla ilgilenir (McCroskey, 1982: 141). Sözlü davranışa yönelik yatkınlıklar, iletişim kurma isteksizliği gibi, iletişim kaygısı ile suskunluk arasında bir aracı pozisyonundadır. İletişim kaygısındaki değişkenlik, sözlü davranışa yönelik yatkınlıklarda değişkenliğe neden olurken, bu da suskunluk veya iletişim yeterliliğinde değişkenliğe yol açabilir.

2.5.3.2. Sosyal Fobi

Kişilerin, başkaları tarafından eleştirilmekten, utanılacak ya da rezil olunacak bir davranış sergilemekten veya yanlış bir şey yapacağından sürekli korkması olarak tanımlanmaktadır. Örneğin; topluluk önünde konuştuğu esnada konuşmasını devam ettiremeyecek ya da sorulan soruları cevaplayamayacak durumda olması, yazı yazarken ellerin titremesi ve bunun fark edilme ihtimalinin olması gibi (Göka ve Cinemre 1996: 8). Sosyal fobinin ana özelliği, başkaları tarafından mercek altına alınma ihtimalinin olduğu ortamlarda kişinin korku veya kaygı yaşaması, hiç tanımadığı insanların oluşturduğu topluluk önünde konuşma yaptığı sırada aşağılanmasına veya utanmasına sebep olacak biçimde davranacağından; yüzünün kızaracağından, titreyeceğinden korkması ve kaygı duymasındır. Sosyal fobinin genellikle utangaç, çekingen, öz güveni düşük, reddedilme hususunda hassas, başkaları üzerinde olumlu intiba bırakma arzusu duyan kişilerde ortaya çıktığı varsayılmaktadır. Sosyal fobisi olan kişiler hata yapmaktan, gülünç duruma düşmekten ya da kendilerine yakışmayacaklarını düşündükleri davranışlarda bulunmaktan korku duymaktadırlar (Özgüven ve Sungur, 1998: 129-130).

2.5.3.3. Kekemelik

Normal konuşmanın akışını bozan ve karşılıklı konuşma esnasında en ağır şekli gözlemlenen bekleme, bazı ses ve sözcükleri tekrar etme ya da bir heceyi uzatma olarak kendini gösteren ve bazı kişilerin sosyal ortamlara girmesine engel olan kaygı ve üzüntüye sebebiyet veren bir bozukluktur. Gerginlik ve kaygı ile

kekelemek arasında doğrusal bir orantı vardır. Kekemelikten dolayı bireylerde özgüven eksikliği gelişebilir, toplu ortamlara girmek istememe sonucunda sosyal fobi meydana gelebilir. Sosyal fobi, kişilerin arkadaş ilişkilerinin bozulmasına, derslerde ve okulda konuşmak istemediği için adaptasyon sorunlarının baş göstermesine neden olur (Öztürk ve Tüzün, 2000: 12-13).

2.5.3.4. Çekingenlik

Çekingenlik, kaygının daha hafif şeklidir. Kişilerin başkaları ile iletişim kurmaktan kaçınmalarına neden olduğu gibi kurulan ilişkileri bozucu etkisi de vardır. Çekingenliğin nedenleri; genellikle yanlış ve aşırı telkinler, sosyal yaşantıların azlığı, başarısızlık korkusu, fikirlerin sürekli eleştirilmesi ve çabaya karşı tepkisiz kalınarak yüreklendirilmemek gibi etkenler olabilmektedir (Adler, 2020: 386).

2.5.3.5. Utangaçlık

Kişiler arası ilişkilerde tedirginlik ve gerginlik olarak kendini gösteren öznel bir deneyim olarak nitelendirilmektedir. Başkalarının gözünden nasıl görüldüğünü değerlendiren insan, bu değerlendirme sonucu ile kendi öznel duygu ve düşünceleri arasında çelişir. Bu çelişkinin oluşturduğu anlık, duruma özgü kaygıdan kurtulmak için çekingen, sıkılgan ve utangaç bir davranış sergiler (Köknel 1998: 162).

Günümüzde utangaçlık kişilerin yaşamı, iş ve sosyal performansı için önemli bir tehdit olarak algılanmaktadır. Anne babası tarafından sürekli azarlanan, aşırı derecede korunup kollanan, inisiyatif kullanmasına, kendi tercihlerini kendisinin yapmasına izin verilmeyen, yetersiz ya da beceriksiz olduğu kendisine hissettirilen çocuklar, yaşamlarının ileriki safhalarında utangaç, çekingen, sosyal ilişkiler kurmakta zorlanan yetişkinler olarak toplumda yerlerini almaktadırlar (Yüksel 2002: 38).

Utangaçlık yeni insanlarla tanışmayı, yeni arkadaşlıklar kurmayı zorlaştırır, kişinin haklarını talep etmesini engeller, fikirlerini ve değer yargılarını ifade etmesine mani olur, etkili şekilde iletişim kurmayı güçleştirir (Yüksel 2002: 40).

İletişim kaygısı ve utangaçlık birbirlerinin yerlerine kullanılmış kelimeler olsalar da esasen ikisi de çok farklı yapılara sahiptirler. İletişim kaygısı, kişilerin içsel durumuyla ilgiliyken, utangaçlık, dışarıya yansıtılan açık bir davranış olarak

kendini göstermektedir. Utangaçlık, kişilerin iletişim konusundaki kaygısını değil, davranışsal bir modeli temsil eder. Utangaçlık, kişisel bir özellik, genetik bir yatkınlık olabilir ya da spesifik durumlarda ortaya çıkabilir veya kişi kendi isteğiyle kendi çıkarına göre konuşmama eyleminde bulunabilir. Önemli olan, kişinin niçin o şekilde davrandığının nedeni belirlenemese bile tanımlanabilir ve tanınabilir bir davranış örüntüsü sergilemesidir (Cole ve McCroskey, 2003: 102).

Yüksek ve düşük iletişim kaygısı olan bireylerin iletişim performansları incelendiğinde, iletişim kaygı düzeyi yüksek olan kişilerin, iletişim kaygı düzeyi düşük olan kişilere göre daha az sosyal oldukları saptanmıştır (Duran ve Kelly, 1989: 30). Utangaçlık üzerine yapılan araştırmalarda, utangaç ve utangaç olmayan bireyler arasındaki farklar; davranışsal farklılıklar ve algısal farklılıklar olmak üzere iki alanda kategorize edilmiştir. Davranışsal farklılıklar, sosyal etkileşim sırasında konuşma süresi ve sözlü olmayan davranışlar şeklinde gözlemlenmektedir. Utangaç katılımcılar, utangaç olmayan katılımcılara göre daha az konuşma yapmaktadırlar. Utangaç kişilerin, sözel olmayan davranışlarına örnek olarak göze bakma eylemi verilebilir. Utangaç kişiler, utangaç olmayan kişilere göre daha az göz teması kurmaktadırlar (Duran ve Kelly, 1989: 31). Algısal farklılıklar; utangaç insanların, kendilerini utangaç olmayan meslektaşlarına göre sosyal olarak daha az yetenekli olarak algılamasıdır (Duran ve Kelly, 1989: 32). Kısaca, utangaç katılımcılar kendilerini utangaç olmayan kişilere göre daha az etkili iletişimciler olarak görmekte, utangaç katılımcılar diğer insanlardan uzak durmakta, göz teması kuramamakta, eyleme geçmekten kaçınmakta, kekelemekte ve alçak bir sesle konuşmaktadırlar (Duran ve Kelly, 1989: 33).

Genel olarak utangaçlık; sosyal iletişim durumlarında rahatsızlık, geri çekilme eğilimi, çekingen olma ve güvensizlik eğilimi ve sessiz olma, ne iddialı ne de başkalarına duyarlı olma eğilimi şeklinde tanımlanmaktadır. Utangaçlık üzerine yapılan çalışmalarda; utangaçlığın, sosyal kaygının, düşük sosyal becerilerin ve düşük sosyal benlik saygısının (örneğin, bir durumda başarısız olmayı beklemek) bir ürünü olabileceği üzerinde durulmuştur. Bu nedenle, iletişim kaygısı ve utangaçlık birbirine paralel ya da izomorfik kavramlar değildir (McCroskey ve Richmond, 1982: 460).

Utangaçlık alanında önde gelen yazarlar Zimbardo (1977) ve Pilkonis (1980), utangaçlığın belirsiz bir kavram olduğunu, bazı insanların genellikle utangaç olduğunu, bazılarının ise bazı durumlarda utangaçlık yaşadığını belirterek, utangaçlıktaki özellik/durum ayrımını kabul ederler. Utangaç insanların sosyal etkileşimden kaçınma ile karakterize edildiğini ve bu imkansız olduğunda, ketleme ve ilgi çekici bir şekilde yanıt verememe ile karakterize edildiğini öne sürmektedirler. Utangaç kişilerin; konuşma, göz teması kurma, hareket etme ve gülümseme konusunda isteksiz olduklarından söz etmektedirler (McCroskey,1982: 142).

Utangaçlık; gerginlik, endişe, gariplik, rahatsızlık duyguları ve normal olarak beklenen sosyal davranışı engelleme olarak tanımlanır. Utangaçlığın bu şekilde kavramsallaştırılması, utangaçlığın kişilerarası özelliğini ve başkalarıyla olan etkileşimlere karşı duyuşsal tepkisini vurgular (Ruchala ve Hill, 1994: 286).

2.5.4. Kaygıya Karşı Başarılı Savunma Düzenleri

Kaygıya karşı başarılı savunma düzenleri detaylı olarak aşağıda açıklanmaktadır.

Sezinleme: Bireyin karakterini, güçlerini, becerilerini ve gerçekleri en kaliteli şekilde analiz edip, geleceğe dair doğru çıkarımlarda bulunarak, olası iç çatışmalardan ve bunların yaratacağı kaygılardan kendini uzak tutabilmesidir (Köknel. 2005:138-140).

Şakaya Vurma: Kişinin çevreden beklediği kaygı uyandıran duygu ve düşünceleri, eleştirileri ciddiye almaması, bu durumu şakaya vurarak yönetmesi kaygıdan kurtulmasıdır. Sağlıklı bir iletişim kurabilmek için iletişim kaygısını yok etmek ya da asgari seviyeye indirmek için başvurulacak yöntemlerden birisidir. Problemleri aşmak için üretken davranmak ve şaka yapmak şeklinde vuku bulan ve sosyalleşmeyi gerçekleştiren bir davranış şekli, iletişim kaygısını azaltan bir etken olarak ifade edilmektedir. İletişim kaygısının azalması kişilerin çevresi ile olan iletişimde pozitif etkiler oluşturunken, kişilerin okul başarısını da artırmaktadır (Çakmak ve Aktan, 2016: 20).

Çilecilik: Kişilerin, bilinçli bir biçimde teslim olarak, haz veren kişilerden, objelerden, olaylardan uzak kalabilmek için gayret göstermesi, bunlara dinsel ve mistik açıdan yapılan savunmalarla engel olabilmesidir (Köknel. 2005:138-140).

Dengeleme: Kişinin tatmin edilemeyen, engellenen dilek, istek ve amaçlarının yerini başka şeylerle doldurması, telafi etmesidir (Köknel. 2005:138-140).

Yüceltme: İlkel nitelikteki eğilim ve isteklere ket vurularak, bu eğilim ve isteklerin toplum için yararlı etkinliklere evrilmesidir (Köknel. 2005:138-140).

Kaygı duygusunun üstesinden gelebilmek ve insan fizyolojisini bu gerginlikten uzaklaştırabilmek için psikolojik savunma mekanizmaları kullanmak gerekmektedir. Psikolojik savunma mekanizmaları, bireyin gerçekleri bilinçaltında saptırması ve yalanlaması şeklinde ifade edilmektedir. Bu savunma mekanizmalarına örnek olarak; inkar etmek, yön değiştirmek, yansıtmak, mantığa bürümek, telafi etmek, karşıt tepki geliştirmek, gerilemek, hayal kurmak, bastırmak ve yüceltmek verilebilir. Kaygı esnasında, gevşeme ve rahatlama için en yaygın kullanılan egzersiz nefes alıp-verme tepkisidir (Cüceloğlu, 2017: 303-304).

2.6. İLETİŞİM KAYGISI

İletişim kaygısı, "bir bireyin başka bir kişi veya kişilerle gerçek veya beklenen iletişimle ilişkili korku veya endişe düzeyini, anksiyete sendromunu" ifade eder (McCroskey, 1977: 78; McCroskey, 1978; 1982a). McCroskey, Daly ve Sorensen (1976), iletişim kaygısını, "Mümkünse iletişimden kaçınma veya iletişimden kaçınılmadığında anksiyete tepkilerine maruz kalmaya yatkınlık", olarak tanımlamışlardır (Beatty ve Pascual-Ferrá, 2015: 1; Beatty ve Valencic, 2000: 58).

İletişim kaygısı, bir bireyin iletişim kurmak istememesinin en önemli nedenlerinden biridir. İletişim kaygısı üzerine oldukça fazla araştırma yapılmıştır. Özellikle Beatty, McCroskey ve Heisel (1998) gibi yazarlar, iletişim anlayışını kişilik özellikleriyle ilişkilendirerek, iletişim kaygısının biyolojik olarak doğuştan geldiğini, yani sosyal öğrenme süreçlerinden bağımsız (Roach, 1999: 168), kalıcı,

kişilik tipi bir özellik (Beatty ve Pascual-Ferrá, 2015: 1), olduğunu ifade etmektedirler.

İletişim kaygısı, "bir bireyin iletişim davranışı üzerinde büyük etkisi olan geniş tabanlı bir kişilik tipi özellik" olarak tanımlanmaktadır (Beatty, Behnke ve McCallum, 1978: 187). Bu kavramsallaştırma, iletişim anlayışını durum kaygısından ziyade bir özellik biçimi olarak varsayar. Bu ayrım altında, sürekli anksiyete (kaygı) sabit bir kişilik özelliği olarak görülürken; durum anksiyetesi, yoğunluğu değişen ve zamanla dalgalanan geçici bir durum olarak tanımlanır. Buna göre, durumluk kaygısının uygun ölçüleri durumsal faktörlere duyarlı olmalı, özellik ölçüleri sabit olmalı ve koşullara göre geçici değişikliklerle değişmemelidir. Açıktır ki, bir özelliğin özü kararlılığıdır. İletişim kaygısı bir anksiyete özelliği olduğundan, herhangi bir ölçüsü sabit kalmalı ve durumsal değişkenlerden etkilenmemelidir (Beatty, Behnke ve McCallum, 1978: 188). İletişim kaygısı, utangaçlık ve sözlü saldırganlık; yapılan araştırmalarda insan iletişimini etkileyen, iletişim üzerinde olumsuz etkisi olan güçlü ve istikrarlı özellikler olarak sunulmuştur (Cole ve McCroskey, 2003: 101).

İletişim kaygısının orijinal ilk kavramsallaştırmasında, bir özellik ya da bir durum değişkeni olduğu yönünde bir ayrım yapılmazken (Spielberger, 1966), ilk araştırmaların çoğu iletişim kaygısını sözlü iletişimle ilgili geniş tabanlı bir kaygı olarak görmüşlerdir (McCroskey, 1970; McCroskey, Daly ve Sorensen, 1979). Daha yakın zamanlarda ise iletişim kaygısı bir durum değişkeni olarak kabul edilmiş ve bu alanda bazı araştırmalar yapılmıştır (Beatty, Behnke & McCallum, 1978; Beatty & Behnke, 1980; Richmond, 1978).

İletişim kaygısı, bir bireyin karakteristik bir özelliği olarak veya belirli spesifik bir duruma tepkisi olarak görülebilir. Mevcut literatür özellik ve bağlama dayalı olmak üzere iki tür iletişim kaygısını işaret etmektedir. Özellik yaklaşımı ile anlatılmak istenen iletişim kaygısının kalıcı bir kişilik özelliği haline gelmesidir. Yapılan araştırmalar kişilik tipinin biyolojik olarak ortaya çıktığını ancak çevresel olarak etkilendiğini öne sürmüştür (McCroskey ve Richmond, 1982: 458, Aly ve İslam, 2003: 751, Kelly ve Keaten, 2000: 49; Witt ve Behnke, 2006: 168-169).

Genel olarak, iletişim kaygısının kişisel bir özellik, yatkınlık olduğunu iddia edenler bunu McCroskey'e ait Kişisel İletişim Kaygısı Raporu (PRCA) ile ölçer (McCroskey, 1970, 1977, 1978, 1982b). Yani, iletişim kaygısının temel ölçüsü, özellik benzeri iletişim endişesini ölçmek için hem araştırmacılar hem de meslek mensupları tarafından baskın araç olarak kullanılan, McCroskey'in (1984) Kişisel İletişim Kaygısı Raporu (PRCA-24) olmuştur (McCroskey, Beatty Kearney ve Plax, 1985:165). Bu araç, McCroskey ve Richmond (1980) tarafından iletişim kaygısıyla en alakalı olarak önerilen dört iletişim bağlamına dayanmaktadır. Bu bağlamlar topluluk önünde konuşma, küçük gruplar halinde konuşma, toplantılarda konuşma ve ikili olarak konuşma şeklindedir (McCroskey, Beatty Kearney ve Plax, 1985:167). PRCA, bu dört grubun her birinde altı ölçüm kaygısı olmak üzere 24 maddeden oluşur. İletişim kaygısının bir durum değişkeni olduğunu iddia edenler ise bunu ölçmek için genellikle Spielberger'in (1966), Durum Kaygı Ölçeğini kullanırlar (Beatty ve Pascual-Ferrá, 2015: 1). Bir sürekli kaygı ölçümü ile kişinin belirli bir durumda yaşayacağı durumluk kaygı düzeyi de tahmin edilebilir (McCroskey ve Beatty, 1984: 79).

Genel anksiyete, sınava girme, yılanlara maruz kalma veya dar alanlarda hapis gibi çok çeşitli durumlarda anksiyete yaşama eğilimini ifade ederken, iletişim kaygısı yalnızca iletişimle ilgili durumlara odaklanır (Beatty ve Andriate, 1985: 174). Sürekli kaygının yakın zamandaki kavramsallaştırmaları, kişilerin bağlamsal olarak benzer durumlarda tutarlı anksiyete tepkileri gösterebilecekleri varsayımına dayanmaktadır. Bu şekilde, kişi sınava girme veya topluluk önünde konuşma gibi belirli durumlarda kaygı yaşamaya yatkın olabilir. Bu perspektiften, bir kişinin genel kaygı düzeyi, kaygı tepkilerini uyandırması muhtemel belirli durumların sayısı ile belirlenir. Buna göre, genellikle endişeli bir kişi çoğu durumda endişeyle tepki verir. Aksine, durumluk kaygı, belirli bir durumda belirli bir zamanda yaşanan kaygıyı temsil eder ve bir uyarıcıya verilen gerçek bir tepki olarak kabul edilebilir (Beatty ve Andriate, 1985: 175).

Ayrıca sözlü iletişim kaygısı ile dinlediğini anlama arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır. Sözlü iletişim kaygısının azaltılması dinleme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olacaktır (Ruchala ve Hill, 1994: 287).

Nöropsikolojideki son gelişmeler, bilim adamlarını biyolojik yatkınlık ve iletişim kaygısı arasındaki ilişkiyi araştırmaya yöneltmiştir. Artan kanıtlar, bir bireyin iletişim kurarken anksiyete yaşamaya yatkınlığının biyolojik temelli kişilik faktörleriyle (yani nevrotiklik ve içe dönüklük) bağlantılı olduğunu göstermektedir (Kelly ve Keaten, 2000: 45).

Beatty, McCroskey ve Heisel (1998), iletişimden kaçınma ve anksiyete tepkilerindeki bireysel farklılıkların, belirli nörobiyolojik sistemlerdeki bireysel farklılıklardan kaynaklandığını öne sürmüşlerdir. Bu değişim kişilik teorisi ve ölçümü, bilişsel sinirbilim ve davranışsal genetikteki gelişmeler tarafından tetiklenmektedir. Kişilik Teorisinin Etkisi; iletişim kaygısının yeniden kavramsallaştırılması, başlangıçta Eysenck'in (1986) dışa dönüklük, nevrotiklik ve psikotiklikten oluşan üç kişilik yapısı modelinden etkilenmiştir. Dışa dönüklük, nevrotiklik ve psikotizm, genel olarak iletişim ve özelde sosyal kaygı ile doğrudan ilişkilidir. İletişim kaygısı gibi iletişimden kaçınma eğilimleri doğrudan içe dönüklük (dışa dönüklüğün tersi) ve nevrotiklik ile ilgilidir. İletişim kaygısı; içe dönüklük ve nevrotikliğin (yetersizlik ve endişe duygusu, duygusal uyarılma) bir karışımını temsil etmektedir (McCroskey, Heisel ve Richmond, 2001: 360). Dışadönüklüğü oluşturan özellikler sosyal, canlı, aktif, iddialı, duygu arayan, kaygısız, baskın, aceleci ve girişimcidir. Nevrotikliğin özellikleri kaygılı, depresif, suçluluk duyguları, düşük özgüven, gergin, irrasyonel, utangaç, karamsar, duygusal ve psikotiktir (Kelly ve Keaten, 2000: 47). Eysenck'in büyük üç kişilik yapısı (dışadönüklük, nevrotiklik ve psikotiklik), kişilik boyutları ile iletişim değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesini sağlamak için tasarlanmıştır (McCroskey, Heisel ve Richmond, 2001: 360).

Bilişsel Sinirbilimin Etkisi; komünibiyolojik bakış açısı, tüm psikolojik işleyiş biçimlerinin beyin aktivitesinin ürünleri olduğunu ileri sürer. İletişim beyinden bağımsız olarak gerçekleşmediğinden, iletişim kaygısı gibi özelliklerle ilgili olanlar da dahil olmak üzere tüm iletişim teorileri, beyindeki işlemlerle ilgili araştırma bulguları ile tutarlı olmalıdır. Nevrotiklik, iletişim sırasında uyarılma ve davranışsal bozulmadan sorumlu iletişim kaygısının bir bileşenidir (Beatty ve Pascual-Ferrá, 2015: 2). Davranışsal Genetiğin Etkisi; sosyallik, dışa dönüklük, girişkenlik vb. ister sürekliliğin anksiyete sonuna, ister sürekliliğin yaklaşım sonuna

odaklanılsın, kişilerin iletişimden kaçınma veya iletişim sırasında kaygı yaşamaya yatkınlıklarındaki çeşitliliğin büyük çoğunluğu kalıtsaldır (Beatty ve Pascual-Ferrá, 2015:5).

İletişim kaygısındaki bireysel farklılıkların kaynağı; genetik kalıtım, sosyal öğrenme süreçleri (pekiştirme ve modelleme) ve (eksik) iletişim becerileridir. McCroskey (1977), ilk araştırmasında, diğer birçok bilim insanı gibi, iletişim kaygısında genetik bir katkıyı kabul ederken, iletişim kaygısı çoğunlukla sosyal öğrenme süreçlerinin yani pekiştirme ve modellemenin bir işlevi olarak görülmektedir (Beatty ve Valencic, 2000: 59).

İletişim kaygısı ile ilişkili başka bir değişken, kendi kendine algılanan iletişim yeterliliği veya bir kişinin iletişim etkinliklerini gerçekleştirme yeteneğinin yeterli olduğuna dair inancıdır. Kendi kendine algılanan iletişim yeterliliğinin odak noktası, kişiler arası, küçük grup ve topluluk önünde konuşma bağlamlarında yabancılar, arkadaşlar ve tanıdıklarla iletişimdir. Kendilerini daha yetkin iletişimciler olarak algılayan bireyler de iletişim kurmaya daha isteklidir. Araştırmalar, kendi kendine algılanan iletişim yeterliliği ile iletişim kurma isteği arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. McCroskey ve Richmond (1987), iletişim kurma isteğini başkalarıyla iletişimi başlatmaya hazır olduğunu gösteren genel bir özellik olarak tanımlamıştır. Bu tür iletişim kişiler arası, küçük grup ve topluluk önünde konuşma bağlamlarında ve yabancılar, tanıdıklar veya arkadaşlar ile gerçekleşebilir. İletişim kurma isteği, kendi kendine algılanan iletişim yeterliliği ile pozitif, iletişim kaygısı ile negatif olarak ilişkilidir (Croucher, 2013:301). Bir öğretmenin iletişim kaygısı yüksek olduğunda veya iletişim kurmak istemediğinde, sınıf bağlamında, bu tür bir endişe aniden kritik bir şekilde belirgin hale gelir. Öğretmenin tam da rolü iletişim ve etkilemeyi içerir. Richmond ve Roach (1992), "iletim kurma istekliliğinin, bir bireyin hayatının her yönüne nüfuz eden ve bireyin sosyal, eğitimsel ve örgütsel başarılarına önemli ölçüde katkıda bulunan tek, ezici iletişim kişiliği yapısı olduğunu" belirtmektedir. O halde, iletişim kurma istekliliği durumsal faktörlerden etkilenebilecek özellik benzeri bir yatkınlıktır (Roach, 1999: 166-167).

Andrews ve Sigband (1984) tarafından yapılan çalışmada, muhasebe mesleğinde başarıya ulaşmak için iletişim becerilerinin özellikle sözlü iletişim

becerilerinin, bunu takiben entelektüel beceriler ve kişilerarası becerilerin son derece önemli olduğu tespit edilmiştir. Albrecht ve Sack (2000) tarafından yapılan çalışmada ise, başarılı bir muhasebeci yetiştirebilmek için gerekli olan beceri eğitiminden daha çok eğitim modellerinde teknik bilgiye ve onu ölçme değerlendirme için teste odaklanıldığı belgelenmiştir. Literatür, iletişim becerisi gelişimini engelleyen faktörlerden birinin, gerçek veya beklenen iletişimle ilişkili korku düzeyi olan iletişim kaygısı olduğunu ifade etmektedir (Aly ve İslam, 2003: 751).

Ruchala ve Hill (1994), öğrencilerin sözlü iletişim kaygısının, daha fazla deneyim ve ders çalışması gibi kriterlerden dolayı farklı seviyelerdeki davranışlarla kendini gösterebileceğini ifade etmiştir. Öğrenciler, iletişim kurma ihtiyacı hissedilen daha çok alana, işletmeye ve özellikle muhasebeye maruz bırakılmalıdır. Bir muhasebe meslek adayının rakipleri arasından seçilerek istihdam edilebilmesi için not ortalaması ve iletişim becerisi iki önemli kıstastır. Etkili iletişim becerisi, müşterilerle çeşitli kanallar aracılığıyla kapsamlı şekilde iletişim kurabilmek adına muhasebe meslek mensubunun kariyeri için çok önemlidir. Muhasebe meslek adayları için, yüksek düzeyde iletişim kaygısı, istihdam görüşmeleri, istihdam teklifleri, terfiler ve işleri elde tutmayı gölgeleyebilir. Elias (1999) yaptığı çalışmada, genel olarak muhasebe öğrencilerinin yazılı ve sözlü iletişimde ulusal öğrenci normlarına göre önemli ölçüde daha endişeli olduklarına dair bulgular elde etmiştir (Aly ve İslam, 2003: 752).

McCroskey'e (1984) göre, eğitim seviyesi daha yüksek birçok öğrenci bile, iletişim kurları istendiğinde, özellikle topluluk önünde konuşma konusunda korku ve endişe yaşarlar. İletişim sırasında oluşan bu rahatsızlık hissine iletişim kaygısı denir. İletişim kaygısı hem bilişsel süreçlerle, hem de psikolojik algılarla ilişkilendirilmiştir. İyi bilişsel becerilere sahip olan ve bu becerileri iletişimde etkin bir şekilde kullanabilen bir birey, işyerinde düşünce ve fikirlerini ifade etmede daha az engelle karşılaşacaktır. Sınıfta topluluk önünde konuşma kaygısı ile ilişkili olumsuz etkiler nedeniyle kaygıyı azaltma teknikleri gereklidir. Olumsuz düşünceler ve yetersiz hazırlık, iletişim kaygısı ile ilişkili bazı olumsuz etkiler olarak tanımlanmıştır. Ayrıca, iletişim kaygısı yüksek öğrenciler konuşma hazırlığının iletişimsel yönüne daha az, kütüphanede ve not hazırlamaya daha fazla zaman

harcırlar. Topluluk önünde konuşma kaygısı yüksek olan öğrencilerin, yetersiz hazırlık ve sunum tekniklerinden dolayı daha düşük notlar aldıkları tespit edilmiştir. Yetersiz hazırlık, beklenen konuşmayla ilgili olumsuz düşüncelerin sonucu olabilir. Açıkça, yüksek iletişim kaygısına sahip öğrenciler sınıfta dezavantajlıdır. Sonuç olarak, iletişimsel kaygı öğrenciler için bir dezavantaj olup, öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Mustapha, Ismail ve Singh, 2010: 23-24; Roach, 1999: 170- 172)

Yüksek iletişim kaygılı yetişkinlerin çoğu yaşamlarına alışmıştır. İletişim kaygı seviyeleri muhtemelen meslek seçimlerini, konut seçimlerini, arkadaş seçimlerini ve hatta muhtemelen eş seçimlerini etkilemiştir. Benzer şekilde, düşük iletişim kaygısı mutlaka ideal bir durum değildir. Oldukça konuşkan insanlar, diğer insanların deneyimleme olasılığının en düşük olduğu iletişimlerinin bir sonucu olarak kendilerini sık sık zorluklar içinde bulurlar. Ek olarak, bu tür insanlar hırsla statü ve ekonomik olarak ilerleme arayışındadırlar ve genellikle başarılı olsalar da, kimi zaman bu başarı ülser ve mutsuzluk olarak geri dönebilmektedir (McCroskey, 1977:92)

Phillips (1968) endişeli bireyi tanımlarken, başkalarının onu “ağzı sıkı, iletişimsiz, utangaç, çekingen, korkulu, endişeli ve antisosyal” olarak gördüğünü belirtmiştir. Low ve Sheets (195:1), yüksek iletişim kaygısı olan bireyin daha fazla endişelenme, sosyal etkileşimde etkisiz olma ve genellikle başkalarından çekilme eğiliminde olduğunu bulmuştur. Yapıyla ilgili ilk araştırmalarda Gilkenson (1940), yüksek iletişim kaygısı olan bireylerin aynı zamanda diğerlerinden daha düşük benlik saygısına sahip olduğunu bulmuştur. Yüksek iletişim kaygısına sahip bireyler, iletişimin gerekli olabileceği durumlardan kaçınma eğilimindedir ve başkalarıyla etkileşime girdiklerinde sosyal olarak daha az kabul edilebilir davranışlarda bulunurlar ve kendilerini başkaları tarafından olumsuz değerlendirilirken bulurlar. Etkileşimleri cezalandırıcı bulurlar. Kişinin özsaygısı büyük ölçüde başkalarıyla olan etkileşiminin bir işlevi olduğu için, endişeli birey açıkça düşük bir öz imaj oluşturmaktadır (McCroskey, Richmond, Daly ve Falcione, 1977: 271). Açıkça, düşük benlik saygısı yüksek sözlü iletişim kaygısıyla ilişkilidir ve iletişim kaygısı yapısının tasvirinde dikkate alınmalıdır. (McCroskey, Richmond, Daly ve Falcione, 1977: 274).

Eğitmenin iletişim kaygısı, eğitmenin öz algılarını, öğrencilerin eğitmen ve ders algılarını ve hatta öğrenci performansını (öğrenme, notlar, iletişim, vb.) potansiyel olarak etkileyebilir. (Roach, 1999: 169). Belki de yüksek iletişim kaygısına sahip asistanlar, ders sunumunun etkililiğini fiilen engelleyen ders hazırlığı ile meşgul olabilirler. Bu tür bir öğretim asistanı aslında ders hazırlığında daha fazla zaman harcayabilir ve ders sunumunda daha az başarılı olabilir. İletişim kaygı seviyeleri yüksek olan bir öğretim asistanı, kendisinden kötü bir ders verme performansı bekleyebilir. Eğer bir öğretim asistanı öğretmenlik yeterliliğinden korkuyorsa ve sınıfa öğretme konusunda o kadar endişeliyse, kötü bir performans sergileyeceğini düşünüyorsa, kendi kendini gerçekleştiren bir kehanet olasılıkla ortaya çıkacaktır. Öğrencilerin verdiği olumsuz tepkiler sonucunda ise eğitmenin iletişim kaygısı daha da artacaktır. Öğrencilerin sınıf motivasyonları, sınıf oryantasyonu, başkalarını memnun etme arzusu ve ebeveyn beklentilerinden etkilenmekte olup, ayrıca öğretmen davranışı, özellikle zayıf sunum becerileri, eğitmenin hevesinin olmaması ve eğitmenin ders materyalinin genel seçimi ve organizasyonu da öğrencilerin motivasyonunu düşürmektedir. Pek çok çalışma, öğretmenin yakınlığı ile öğrencinin duygusal öğrenmesi, bilişsel öğrenme ve motivasyon arasında önemli bağlantılar ortaya çıkarmıştır. Bir eğitmenin iletişim kaygı seviyesi veya iletişim kurma isteği, öğrencilerde iletişim kaygısı veya iletişim kurma isteğini etkileyebilir. Benzer şekilde, yüksek iletişim kaygısı olan öğrenciler için öğretmenin sözlü yakınlığının öğrenci iletişim kaygısındaki düşüşler ve öğrenci başarısındaki artışlarla ilişkili olduğu bulunmuştur (Roach, 1999: 170- 172).

Kelly, Duran ve Stewart (1990), iletişim kaygısının azaltılmasında beceri eğitiminin etkili olduğunu bulmuşlardır. McCroskey (1980) 'e göre, beceri eğitimi, beceri eksikliği olan bireylerin yeterlilik seviyelerini geliştirebilir. Öğretmenin yakınlığı, yüksek kaygılı öğrenciler için etkili olduğu için, öğretmen performansı öğretimin etkisini artırmış olabilir. Öğrencilerin kaygı düzeylerindeki azalma, genel akademik başarıyı artırmaktadır (Rubin, Rubin ve Jordan, 1997: 105). Richmond ve McCroskey (1985), sessiz öğrencilerin öğretmenleriyle iletişim kurmaktan kaçındıkları için soru sorma, öğrenme ve pekiştirilme fırsatlarının daha az olduğu iddia etmektedirler (Rubin, Rubin ve Jordan, 1997: 113).

2.6.1. İletişim Becerilerini Geliştirmeye ve İletişim Kaygısını Azaltmaya Yönelik Yaklaşımlar

İletişim kaygısını azaltmaya yönelik tedavi yöntemleri, iletişim kaygı seviyesinin gerçekçi olup olmamasına bağlı olarak, gerçekçi iletişim davranışlarına ve iletişim davranışları hakkındaki bilişlere, düşüncelere yönelik olarak iki farklı şekilde uygulanmaktadır. Rasyonel iletişim kaygısı seviyeleri, dışarıdan, nesnel bir gözlemcinin gerçeklik algılarıyla tutarlı olan olumlu ve olumsuz beklentiler, çaresizlik veya yanıt verme kombinasyonları tarafından üretilir. Rasyonel olmayan iletişim kaygısı ise, dışarıdan, objektif bir gözlemci perspektifinden bakıldığında, bireyin gerekçesiz beklentileri ve çaresizliği veya duyarlılığı olarak görülür. Örneğin, bireyin bir davranış için olumsuz beklentileri olabilir, ancak dışarıdan bir gözlemci, davranışı istenen sonucu üretme olasılığının yüksek olduğunu görecektir. Düşük iletişim kaygısı/tatmin edici beceriler, tedavi gerektirmez. Bu durumdaki insanlar rasyonel bilişlere sahiptir ve büyük olasılıkla makul derecede etkili iletişimcilerdir. Düşük iletişim kaygısı/yetersiz beceriler, akılcı olmayan bilişlere sahip kişileri içerir. Bunlar, yüksek iletişim kaygısı deneyimi olması gereken ancak yaşamayan kişilerdir. İletişim kaygısı/ yetersiz beceriler, aynı zamanda rasyonel bilişlere sahip kişileri de içerir. Yetersiz iletişim becerilerine sahiptirler ve iletişimleri konusunda endişelidirler. O halde, etkili iletişimciler üretmeyi amaçlayan tedavi programları; iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik olanlar ve iletişim kaygısını azaltmaya yönelik olanlar olmak üzere iki grup altında incelenecektir (Mccroskey,1982:160-162).

İletişimde kaygıyı azaltmak için en çok tercih edilen yöntem, grup tartışmasıdır. İkinci yöntem ise çalışmadır, yani erken hazırlık yapmak ve herhangi bir sunuma iyi hazırlanmaktır.

Çoğu öğrenci sınıfta özellikle olumsuz değerlendirilme korkusundan kaynaklanan kaygı yaşamaktadır. Etkili iletişimin sağlanabilmesi için öğretim elemanları öğrencilerin duyuşsal faktörlerini dikkate almalıdır. Öğretim görevlileri, öğrenciler için kendilerini güvende hissettirebilecek rahat ortamlar yaratarak öğrenme ortamlarını iyileştirmeye çalışabilirler, bu da onların konuşmalarını veya görüşlerini ifade etmelerini sağlayabilir. İkinci olarak, öğretim görevlileri olumsuz

değerlendirmeler yapmaktan kaçınmalı ve bunun yerine öğrencilerin davranışları hakkında daha fazla cesaretlendirici yorum yapmalıdır. Öğretim görevlileri öğrencilere, düşünme ve ders çalışmalarındaki öz-düzenleme yoluyla kaygının azaltılabileceğini tavsiye edebilirler. Birçok geçerli çalışma, yeterli kaygının bireyler üzerinde olumlu bir rol oynadığını ve öğrencileri öğrenme çabalarını sürdürmeye motive edebileceğini göstermektedir. Bu nedenle, öğretim görevlisinin asıl görevi, öğrencilerin ne çok yüksek olan ne de çok düşük olan yeterli düzeyde kaygı barındırmalarına yardımcı olmaktır (Mustapha, Ismail ve Singh, 2010: 27).

Sözlü iletişim kaygısı, muhasebe mesleğinde başarı için kritik öneme sahip olduğundan, muhasebe eğitimcileri için öğrencilerin sözlü iletişim kaygısını azaltmak önemlidir. Sözlü iletişim kaygısını azaltmak için üç yaklaşımdan söz edilmektedir: (1) sistematik duyarsızlaştırma, (2) bilişsel yeniden yapılandırma ve (3) atılma eğitimi. Bu üç yaklaşım, genellikle tipik muhasebe müfredatının dışında kalır ve muhasebe dışı öğretim üyeleri tarafından sağlanan özel eğitimle uygulanabilir. Sözlü iletişim kaygısı eğitiminin muhasebe programlarında uygulanacak özel eğitimle etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için muhasebe müfredatında yeterli alan olmalı ve ihtiyaç duyulan öğretim kaynakları mevcut olmalıdır (Ruchala ve Hill, 1994: 287).

İletişim kaygısının azaltılmasına yönelik popüler bir yaklaşım, şartlı kaygı yani sistematik duyarsızlaştırma olmuştur. Kademeli maruz bırakma terapisi olarak da anılan sistematik duyarsızlaştırma, bir çeşit davranış tedavi yöntemi olup Güney Afrikalı psikiyatrist Joseph Wolpe tarafından geliştirilmiştir. Klinik psikoloji alanında, birçok insanın özellikle klasik koşullanma sonucu oluşan korkularının ve diğer anksiyete bozukluklarının üstesinden gelmelerine yardımcı olmak için başvurulmuş bir yöntemdir. Sistematik duyarsızlaştırma üç adımda aktif edilir. İlk adım, kaygı uyandıran faktörlerin saptanmasıdır. İkinci adım, kaygı uyandıran etkenlerle baş etme tekniklerinin öğrenilmesidir. Üçüncü aşama, kaygıya sebep olan unsurları bertaraf etmek için öğrenilen becerileri, yerleşik korku ve kaygı durumlarına tepki vermek ve bunları aşmak için kullanmaktır. Bu sürecin amacı, bireye kaygı ve korku hiyerarşisinin her adımıyla nasıl başa çıkacağını ve korkunun üstesinden nasıl geleceğini öğretmektir (https://tr.wikipedia.org/wiki/Sistematik_duyars%C4%B1zla%C5%9Ft%C4%B1rma).

Yani, iletişim kaygısı gibi fobik ve nevrotik kaygıların üstesinden gelmeye yardımcı olmada yararlılıkları açısından resmi bir tedavi yöntemi, sistematik duyarsızlaştırma olarak bilinen davranış değiştirme yöntemidir. Bu yöntem, yüksek iletişim kaygısı olan çoğu insan için oldukça etkili ve nispeten kolay ve ucuzdur (McCroskey, 1977: 91). SD, sistematik olarak derin kas gevşetme eğitimi, kaygı uyandıran uyaranların hiyerarşilerinin inşası ve kaygı uyandıran uyaranların gevşemiş durumla kademeli olarak eşleştirilmesini içeren bir tedavi paketi olarak ifade edilmektedir. Şu anda, SD'nin özellikle topluluk önünde konuşma bağlamında iletişim kaygısının tedavisinde etkili olduğuna dair kanıtlar vardır (Kelly ve Keaten, 2000: 51; Aly ve İslam, 2003: 756).

Sistematik Duyarsızlaştırma (SD), karşılıklı engelleme ilkesine dayanır, caydırıcı uyaranları gevşeme ile eşleştirerek korku azaltılır. Aynı anda gergin ve rahat hissetmek mümkün olmadığından, insanlara anksiyete uyaranlarının varlığında rahatlamayı öğretmek kaygının önemli ölçüde azalacağı ve ardından performansın artacağı iddia edilmektedir. SD'nin konuşma kaygısını hafiflettiği bildirilmektedir (Glaser,1981:323).

Hemen hemen her okul veya işletme için öğrencileri veya çalışanları için sistematik bir duyarsızlaştırma programı uygulamak ekonomik olarak uygundur. İletişim kaygısı için sistematik duyarsızlaştırma programının işletilmesi, belirli bir miktarda donanım, yazılım ve eğitmen gerektirir (McCroskey, 1972: 260).

Bir diğer yöntem bilişsel yeniden yapılandırma modeli; performansın olumsuz değerlendirilmesinin ve olumsuz sonuçların beklentisinin, öncelikle sözlü iletişimin yakalanmasından ve kaçınılmasından sorumlu olduğunu varsayar. Bu modele göre, olumsuz kendini ifade etme gerçekçi olmayan kriterler, performansla ilgili yanlış algılamalar ve yetersiz kendini pekiştirmeden kaynaklanmaktadır. Bilişsel terapi, çoğu bireyin olumsuz öz ifadeler azaldığında yetkin bir şekilde gerçekleştirmek için gerekli becerilere sahip olduğunu varsayar. O halde tedavinin odak noktası, bireylere bilişsel değerlendirmelerini yönetmeyi ve daha kolay kendi kendine konuşmayı geliştirmeyi öğretmek, bilişsel olarak modifikasyonu sağlamaktır (Glaser,1981:329).

Bilişsel yeniden yapılandırma, iletişim kaygısının nedenlerinin açık bir şekilde incelenmesi, olumsuz öz ifadelerin belirlenmesi ve bu unsurları kullanarak başa çıkma mekanizmalarının geliştirilmesi yoluyla daha olumlu bir öz imaj geliştirerek sözlü iletişim kaygısının üstesinden gelmeye çalışır (Ruchala ve Hill, 1994: 287).

Kişinin kendine ilişkin algıları, tutumları, davranışları ve değerlendirmeleri bilişsel süreçleri önemli ölçüde etkiler. Yüksek benlik saygısı (öz saygı) olan bireyler daha yüksek düzeyde kendilerini ifşa etme davranışı sergilerken, düşük özsaygı çeşitli uyumsuz ve nevrotik davranışlarla ilişkilidir. Bir bireyin benlik saygısı düzeyi, ikna edilebilirlik ve etkileme girişimleriyle, beğenme ve motivasyonla ilişkilidir. Öz saygı, tutarlı bir şekilde başarı ile ilişkilendirilmiştir. Bir bireyin kendini ifşa etmeye istekli olması, sosyal faaliyetlerde izolasyon ve etkisizlik duyguları ve özellikle ebeveynler gibi önemli kişilerle kişisel sorunları tartışma yeteneği ile ilişkilendirilmiştir (McCroskey, Richmond, Daly ve Falcione, 1977: 269-270).

Bilişsel modifikasyon, davranışlarının sonuçlarını daha gerçekçi bir şekilde değerlendirmek için konuları öğretmek bilişsel süreçleri değiştirmeye ve yeniden yapılandırmaya çalışır. Deneklere önce kendi eylemlerini ve iletişim durumlarında rahatlıklarını engelleyen olumsuz iç konuşmaları izlemeleri ve tanımlamaları öğretilir. Denekler, olumsuz öz ifadelerini belirlemeyi ve bu özel düşüncelerin iletişim durumlarındaki gerçek rahatlıkları ve davranışları üzerindeki etkisini değerlendirmeyi öğrendikten sonra, onlara olumsuz bilişlerini azaltmak veya değiştirmek için bir dizi prosedür öğretilir. Denekler, olumsuz iç konuşmalarını mantıklı bir şekilde yeniden yorumlamayı ve daha uyumlu, başa çıkma ifadelerini değiştirmeyi öğrenirler. Bilişsel değişiklik, özel olayların veya kendi kendine konuşmanın duygular ve davranışlar üzerindeki etkisini vurgular. Bilişsel terapi, olumsuz kendi kendini ifade etmeleri, irrasyonel inançların ve sabit rollerin değiştirilmesini çeşitli şekillerde vurgular. Bilişsel terapinin konuşma kaygısını azaltmada topluluk önünde konuşma becerileri eğitimi ve sistematik duyarsızlaştırma kadar etkili olduğu bulunmuştur (Glaser,1981:330- 331).

Bilişsel terapiler, bireylerin sahip olduğu irrasyonel temaları veya inançları rasyonel veya başa çıkma inançlarıyla değiştirmeye çalışır. Öğretmen veya terapist, bireyin kaygı uyandıran durum hakkındaki bilişlerini değiştirmesine yardımcı olur; kuşkusuz, bu bilişlerin çoğu, algılanan ceza tehditleri örneğin, insanları sıkacağı veya bana gülecekler veya ödülleri kesilmesi örneğin, artık benden hoşlanmayacaklar veya notlarım düşecek gibi durumlarla ilgilidir. Bilişsel odaklı tedaviler, insanların iletişim veya kaygı uyandıran uyaranlar hakkındaki bilişlerini değiştirmeye çalışır (Kelly ve Keaten, 2000: 51-52).

Atılmanlık (Girişkenlik) Eğitimi, bireylerin fikirlerini, duygularını, düşüncelerini güvenle ve beceriyle iletme yeteneğine, ifade etme hakkına sahip oldukları ve kendi iletişim davranışlarından sorumlu oldukları fikrine dayanmaktadır (Ruchala ve Hill, 1994: 287).

İletişim yeterliliği "bilgi aktarma veya bilgi verme konusunda yeterli yetenek; konuşarak veya yazarak bilinmesini sağlama yeteneği" dir. Literatürde dört farklı İletişim Yeterlilik Ölçümü türü ortaya çıkmıştır. Bunlar 1) nesnel gözlem, 2) öznel gözlem, 3) öz bildirim ve 4) alıcı raporudur. Son yıllarda iletişim yeterliliği ölçümünde en yaygın kullanılan yöntem öz bildirim yaklaşımı olmuştur. Bütün araştırma ölçekleri, tutum değişikliği, güvenilirlik, kişilerarası çekicilik, iletişim kaygısı ve endişesi gibi önlemlerin kullanımı üzerine inşa edilmiştir. İnsanların iletişimle ilgili aldığı en önemli kararların çoğu gerçek yetkinlikten ziyade kendi kendini algılayan yetkinlik temelinde yapılmıştır (McCroskey ve McCroskey, 1988: 108-110).

Hem koşullu anksiyete hem de olumsuz bilişsel değerlendirme modellerinden farklı olarak, beceri eksikliği modeli, sözlü iletişim kaygısı ve kaçmayı doğrudan yeterli bir davranış repertuarıyla ilişkili olarak görür. Bu modele göre, bir bireyin kişilerarası durumları ustaca yönetememesi, olumsuz sonuçlar ve ardından kaygı ve sosyal iletişimden kaçınma ile sonuçlanmaktadır. Bu modelin temel bir varsayımı, kişilerarası durumlarda kötü performans gösteren insanların, bunu öncelikle endişeli hissettikleri veya olumsuz düşündükleri için değil, gerekli becerilerden yoksun oldukları için, yetersiz davranış repertuarları nedeniyle yaptıklarıdır. Sosyal beceri eksiklikleri, sonradan kaygı ve sosyal durumlardan kaçınma ile sonuçlanan olumsuz

sonuçlara yol açabilir. Bu beceri eksiklikleri ancak alınacak beceri eğitimleri ile giderilebilir. Beceri Eğitimi, belirli hedef davranışların değiştirilmesine yönelik tedavi prosedürlerini içerir. Ne olumsuz kendini ifade etmeye ne de fizyolojik uyarılmaya odaklanmayan beceri eğitimi, gerekli becerilerin kazanılmasının başarılı kişilerarası performansa ve bununla birlikte anksiyete de azalmaya yol açacağı varsayımıyla sosyal davranışı değiştirmeyi amaçlamaktadır. Beceri eğitimi programlarındaki hedef davranışlar eğitmenler, terapistler ve araştırmacılar arasında, hayır demekten, iltifat etmeye, topluluk önünde konuşmaya kadar geniş bir yelpazede farklılık gösterir. Tedavi prosedürleri, hedef davranışların doğrudan talimatı ve koçluk, modelleme, hedef belirleme, gizli prova, davranış provası, ve kendi kendini izlemeyi içerir (Glaser,1981:332). İletişim kaygısının bir tedavisi olarak beceri eğitimi birçok şekilde olabilir, ancak yaklaşımın özü, topluluk önünde konuşma veya diğer iletişim bağlamlarında yetkin bir şekilde performans göstermeleri için gereken becerileri bireylere öğretmektir.

Sosyal öğrenme bakış açısından beceri eğitiminin başarısının açıklaması basittir; beceri eğitimi ile endişeli bireyler, yetkin bir şekilde performans göstermelerini sağlayan becerileri öğrenirler. Yetkin performans, hedeflere ulaşmada ve sosyal onay kazanmada başarı sağlar, güven artar ve bu nedenle kaygı azalır. Beceri eğitimi (staj) aracılığıyla, öğrenciler bir konuşmayı nasıl organize edeceklerini, görsel yardımcılarını kullanmayı, not kartları hazırlamayı, prova yapmayı vb. öğrenirler. Beceri eğitimi aynı zamanda izleyiciler önünde pratik konuşmaları da içeriyorsa, öğrencilerin cezalandırılmadan konuşmayı deneyimlemelerini sağlayarak ceza tehdidi algılarının ele alınmasında da etkili olabilir. Ancak bu, yalnızca eğitimin öğrencileri akran ve öğretmen geribildirimlerinin olumlu olduğu (yani ödüllendiren, cezalandırmayan) yeterince yetkin konuşmacılar haline getirmede etkili olsaydı doğru olurdu. Bilişsel değişiklik, cezalandırma tehdidi algısını azaltmalı ve sistematik duyarsızlaştırma, topluluk önünde konuşma ile ilişkili yeniliği azaltmalıdır (Kelly ve Keaten, 2000: 52).

İletişim akademisyenleri ve psikologlar, insanların iletişim kaygı düzeylerini düşürmelerine yardımcı olacak yöntemleri belirlemekle ilgilenmişlerdir. En yaygın kullanılan yöntem bireyin halka açık bir ortamda konuşmasını gerektiren topluluk önünde konuşma dersidir. Topluluk önünde konuşma uygulamalarına örnek

ilkokulda "göster ve anlat", sözlü kitap raporları, güncel olayların okunması, gerekli sözlü okuma, lisansüstü öğrenci semineri gösterilebilir (McCroskey, 1977:90).

Kendine en az güvenen öğrenciler için beklenen konuşma deneyimleri travmatize edici bir etkiye sahiptir ve zayıf performansların ardından olumsuz değerlendirmeler ve eleştirilerle sonuçlanır. Öğrenci bir konuşma kursuna kaydolmaktan kaçınır veya verilen konuşmaların olduğu günlere katılmaz. Kaçınma davranışına izin verilmemelidir. Çünkü o zaman nevrotik tepki aşırı derecede baskın hale gelir. Ancak, bireyler kaygı durumunu pekiştirecek bir duruma, yani eğitmen ve akranlar tarafından değerlendirme ve eleştirilerin verildiği bir topluluk önünde konuşma sınıfına yerleştirilmemelidir. Örneğin, topluluk önünde konuşma bağlamı için eğitmenler, öğrencilerden koltuklarından sorulara yanıt vermelerini isteyerek başlayabilir. Oradan öğrenciler, sınıf bir daire şeklinde otururken çok kısa raporlar veya mini konuşmalar verebilir ve ardından sınıfın önünde dururken onlara tek bir veya iki cümle söyletebilirler. Bir sonraki adım, öğrencilerin sadece eğitmene, ardından küçük bir gruba ve son olarak tüm sınıfa kısa konuşmalar sunmasını içerebilir. Öğretmenler öğrencilere sık sık geri bildirim sağlamalı ve çoğu kez geri bildirim not verilmemelidir. Örneğin, eğitmenler öğrencilere konuşma konuları seçimleri, kaynakları ve ana hatları hakkında geri bildirim verebilir. Konuşma hazırlama ve prova süreci boyunca geri bildirim sağlayarak, olumsuz değerlendirme veya ceza tehdidi azaltılır. Öğretmen ve muhtemelen sınıf arkadaşlarından oluşan küçük bir grup için geri bildirim ve prova için ana hatların açılması, endişeli konuşmacının dinleyicinin konuşmaya tepkisinin bir önizlemesini görmesini sağlar. Öğretmen veya öğrencilerin bazı yapıcı eleştiri sunması gerekse bile, endişeli konuşmacının geri bildirimini cezalandırma olarak algılama olasılığı daha düşüktür çünkü bu geribildirim gerçek konuşma değil hazırlık veya prova bağlamında sunulur (Kelly ve Keaten, 2000: 53).

İletişim anlayışını nevrotik içe dönüklük olarak yeniden kavramsallaştırmak, aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin aşırı konuşma kaygısı olan öğrencilerin ceza tehditlerini algılama eğilimini değiştirmeye yardımcı olmaları gerektiği anlamına gelir. Topluluk önünde konuşma sınıfında üç ana ceza kaynağı vardır: öğretmen geribildirim, akran geribildirim ve kişisel iletişim. Akran ve öğretmen geribildirim, öğrencinin konuşmasının olumlu yönlerine odaklanacak ve iyileştirme için belirli

öneriler sunacak şekilde dikkatlice planlanmalı ve izlenmelidir. Geri bildirim, öğrencinin konuşmayı yaptığı dönemi izleyen sınıf döneminde yazılı olarak verilirse daha az cezalandırıcı olarak algılanabilir, çünkü konuşma tamamlandıktan sonra kaygı düzeyleri hala yüksek olmakla birlikte, beklenti dönemindekinden oldukça düşüktür (Kelly ve Keaten, 2000: 54).

İletişim disiplindeki en savunulabilir ve pragmatik teorilerden biri, Berger ve Calabrese (1975) tarafından sunulan **belirsizlik azaltma teorisidir**. Bu teori, insan iletişiminin büyük bir kısmının, etkileşimler hakkında yeni bilgiler vermek ve kazanmak amacıyla gerçekleştirildiğini, böylece kişilerarası ilişkilerin veya sosyal durumların bilinmeyen veya belirsiz yönlerini azalttığını varsayar. İletişimsel etkileşim yeni bilgi sağladıkça belirsizlik azalır ve öngörülebilirlik artar. Bunun altında yatan varsayım, insanların mevcut durumda ne bekleyeceklerini bildiklerinde daha rahat olduklarıdır. Konuşmacılar kendilerinden emin değillerse ve topluluk önünde konuşma bağlamında nasıl performans göstereceklerinden emin değillerse, konuşmayla ilgili kaygının ortaya çıkması mantıklıdır. Topluluk önünde konuşma bağlamına belirsizlik azaltma teorisini uygulayarak, konuşma kaygısının, konuşmacıların iletişim olayının bazı kilit yönlerini daha kesin olarak tahmin edebildiği ölçüde azaltılabileceği mantıklı görünmektedir. Örneğin, öğrenci konuşmacılar sınıf arkadaşlarıyla konuşurken tepkilerini tahmin edemeyecekleri yabancılara göre daha az kaygılı olabilir. Konuşma sınıflarının bilinen ortamında, alışılmadık bir oditoryuma göre daha az endişeli konuşabilirler. Dahası, bu araştırmaya odaklanmak, konuşmacıların önceden dikkatlice yazılmış bir makaleyi okurken, doğaçlama konuşmaya veya söylenen her kelimenin önceden belirlenmemiş olduğu doğaçlama bir sunum yapmaya kıyasla daha az endişeli olabilecekleri varsayımıdır. Bu nedenle, belirli konuşma ifadelerinin önceden planlanmasıyla belirsizliğin azaltıldığı ölçüde, konuşma kaygısı azaltılabilir (Witt ve Behnke, 2006: 170).

2.6.2. İletişim Kaygısının Sınıflandırılması

İletişim kaygısı sözlü ve yazılı iletişim kaygısı şeklinde sınıflandırıldığı gibi (Elias, 1999: 38), alıcı iletişim kaygısı, traitlike, genelleştirilmiş, kişi grup, durumsal,

patolojik, bilişsel, psiko-somatik ve sosyal kaygı şeklinde de sınıflandırılabilir.

2.6.2.1. Sözlü İletişim Kaygısı

Sözlü iletişim sürecinde yaşanan kaygıdır. Sözlü iletişim kaygısı yüksek olanların normalden daha düşük konuşma performansı sergiledikleri saptanmıştır (Scott ve Wheelless, 1977: 247-249).

İletişim kaygısı, 1970-1980 arasındaki on yılda bildirilen iki yüzden fazla araştırmanın konusu olmuştur. McCroskey (1970), iletişim kaygısını "sözlü iletişimle ilgili geniş tabanlı bir kaygı" olarak değerlendirmiştir. Zaman içinde iletişim kaygısıyla ilgili olarak iki kavramsal değişiklik meydana gelmiştir. İlki, iletişim kaygısının daha çok sözlü iletişimle ilgili olması ve diğeri iletişim kaygısının bir özellik olarak tanımlanıp bununla sınırlı olup olmaması ile ilgilidir (McCroskey, 1982: 136-137).

Sözlü iletişim kaygısı, "bir kişinin başka bir kişi veya kişilerle gerçek veya beklenen (sözlü) iletişimle ilişkili korku veya endişe düzeyi" olarak tanımlanır. 1970 yılında, Kişisel İletişim Kaygısı Raporu (PRCA) adı verilen sözlü iletişim kaygısının öz bildirim ölçüsü geliştirilmiştir. Birinin nasıl hissettiğini öğrenmenin en iyi yolunun sadece kişiye sormak olduğu birçok kişi tarafından tartışılmıştır. Ancak, bu basit yaklaşımın geçersiz veri vereceği iki durum vardır. Birincisi, bireyin kendi duygularının farkında olmadığı zamandır. İkincisi, bireyin doğru bir rapor vermek için motive edilmediği zamandır (McCroskey, 1978: 192; Scott, McCroskey ve Sheahan, 1978:106). McCroskey (1984) tarafından geliştirilen Kişisel İletişim Kaygısı Raporu (PRCA-24), sözlü iletişim kaygısını test etmek için kullanılmıştır. Bu gruplar, toplantılar, ikili etkileşim, topluluk önünde konuşma ve genel puanlarda sözlü iletişimin çeşitli yönleri hakkındaki duyguları puanlamak için 24 maddelik bir araçtır. Denekler 5 puanlık bir ölçeğe yanıt verir. Araç 25.000 üniversite öğrencisine uygulanmış ve ortalama 65.6, standart sapması 15.3 ve iç güvenilirliği .94 olarak tespit edilmiştir (Elias, 1999:39; McCroskey, 1977: 82- 83).

İletişim kaygısı gibi kişilik tipi özelliklerin, göz rengi gibi fiziksel özelliklerle aynı olmadığı vurgulanmalıdır. Çoğu fiziksel özellik kalıcı olsa da veya en azından doğal değişimin (saç rengi gibi) gerçekleşmesi için uzun süreler

gerektirse de, kişilik tipi özellikler çevresel etkinin bir sonucu olarak zamanla değişebilir. Buradaki kilit nokta, iletişim anlayışının nispeten kalıcı, kişilik tipi bir özellik olarak tasarlandığı fikridir. Sözlü iletişim konusunda endişeli olan kişilerin sözlü olarak iletişim kurmalarını gerektirecek durumlardan kaçınmaları beklenir. Daly ve McCroskey, yüksek iletişim kaygısı olan kişilerin düşük sözlü iletişim gerektiren meslekleri tercih ettiğini, düşük sözlü iletişim kaygısı olan kişilerin ise yüksek iletişim gerektiren meslekleri tercih ettiğini yaptıkları çalışmalarla saptamışlardır (McCroskey, 1978: 194).

Yüksek sözlü iletişim kaygısına sahip muhasebe öğrencilerinin kariyerlerinde ilerleme ve sınıfta konuşma olasılıkları daha düşüktür. Genellikle sınıfın arka taraflarında bir sıra tercih ederler ve öğrenci sayısının daha az olduğu küçük sınıflardan kaçınma eğilimindedirler (Elias, 1999: 38). McCroskey ve Andersen, iletişim kaygısı yüksek olan öğrencilerin küçük sınıflar yerine büyük ders sınıflarını tercih edeceğini, öğrencilerin daha kapsamlı derse katılımını sağlayan veya gerektiren küçük ders sınıflarını ise ancak iletişim kaygısı daha düşük olan öğrencilerin tercih edeceğini ifade etmişlerdir (McCroskey, 1978: 195).

Yüksek sözlü iletişim kaygısı oturma konumunu, konut seçimini, etkileşimin miktarı ve ilgisini, kendini ifşa etme miktarını ve başkalarının iletişimine duyulan güven miktarını etkiler. Düşük düzeyde iletişim kaygısı olan öğrenciler, geleneksel, düz sıra oturma düzeni olan bir sınıfın ön ve ortasındaki sıraları seçerken, iletişim kaygısı yüksek öğrenciler, bunun yerine sınıfın arka taraflarındaki sıraları seçmektedirler. İletişim kaygısı ve zeka arasında herhangi bir ilişki bulunamamasına rağmen, oldukça endişeli olan okulda daha az başarı elde etme eğilimindedir. İletişim kaygısı meslek seçimi üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Yüksek iletişim kaygısı olan kişilerin daha az iletişim gerektiren meslekleri tercih ettiği, düşük iletişim kaygısı olan kişilerin ise daha fazla iletişim gerektiren meslekleri tercih ettiği tespit edilmiştir. Yüksek iletişim kaygılarının daha az ilerleme arzusuna sahip oldukları görülmüştür (Scott, McCroskey ve Sheahan, 1978:110; Ameen, Jackson ve Malgwi, 2010: 42; Winiecki ve Ayres, 1999: 431). Endişeli kişiler çevreleri tarafından olumsuz şekilde algılanmaktadırlar. Ayrıca bireylerin sosyal davranışları da iletişim kaygı düzeylerine göre farklılık göstermektedir. İletişim kaygısı yüksek olan öğrencilerin, iletişim kaygısı düşük olanlara kıyasla bir randevuyu kabul etme

olasılıkları daha düşüktür, akran yabancılarla daha az etkileşime girmektedirler ve özel (sabit) flört etme olasılıkları daha yüksektir (Scott, McCroskey ve Sheahan, 1978:105).

Sözlü iletişim kaygısı, tek bir akranla konuşmaktan televizyonda konuşma yapmaya kadar sözlü iletişim hakkındaki endişeyi ifade eder. Bir kişinin iletişim kaygısı düzeyi genel başarı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Yüksek iletişim kaygısı olan öğrenciler ile düşük iletişim kaygısı olan öğrenciler kıyaslandığında, yüksek iletişim kaygısı olanların, hem nesnel testlerde hem de eğitmen tarafından değerlendirilen yazılı projelerde, düşük iletişim kaygısı olanlara göre daha düşük puan aldıkları, daha başarısız oldukları görülmüştür.

Bir öğretmenin bir öğrenciye olan beklentisi ile o öğrencinin gerçek başarısı arasında ilişki vardır. Bir dizi araştırmada, öğrencilerin gerçek yeteneklerinde bir fark olmasa bile öğretmenlerin beklentilerinin öğrenciler arasındaki farklı başarılarla neden olduğu görülmüştür. Böylece, en azından bazı durumlarda, öğretmenlerin beklentileri kendi kendini gerçekleştiren kehanetler haline gelir. Bu nedenle buradaki ilgili soru, öğretmenlerin yüksek ve düşük iletişime meraklı öğrenciler için farklı beklentiler oluşturup oluşturmadıklarıdır. İletişim kaygısına bağlı olarak öğrenci tutumları da başarıyı etkilemektedir (McCroskey, 1977: 31).

İletişim kaygısı yüksek olan öğrencilerin derse katılmasını şart koşturmak, öğrencinin problemini daha da artıracaktır. Bunun için sınıf öğretmeni, iletişim kaygısı olan öğrencilerin bu tutumlarını pekiştirmemek için katılım üzerine not vermeyi kaldırabilir. Resmi sunumlar dışında ödevler için seçenekler sunabilir. Öğretmen gönüllü oturma seçimlerine izin verebilir, böylece iletişim kaygısı olan öğrenci sınıfta rahat edebilir. İletişim konusunda endişeli öğrencileri çağırmaktan ve istemsiz katılımı zorlamaktan kaçınabilir ve en önemlisi öğretmen dersi yapılandırmaya çalışabilir, böylece öğrenciler öğretmen veya akranlarıyla fazladan iletişim teması aramak zorunda kalmadan tüm gerekli bilgileri elde edebilir (McCroskey, 1977: 33).

Etkili sözlü iletişim becerilerinin önündeki en büyük engel; sözlü iletişim kaygısıdır. Muhasebe bilgilerinin iletilmesinde sözlü iletişim kaygısının üstesinden gelmek için muhasebe eğitimcileri kendi müfredatları için öğretim teknikleri

tasarlayabilir, sözlü iletişim kaygısı ile ilgili kaynak kısıtlamaları sorunu aşılabilir (Ruchala ve Hill, 1994: 284).

Ingram ve Frazier (1980) yaptıkları çalışmada, çeşitli iletişim becerilerine duyulan ihtiyaç konusunda muhasebe meslek mensupları arasında genel bir fikir birliği olduğunu teşhis etmişlerdir. Meslek mensupları, gayri resmi sözlü sunum becerilerinin, muhasebe personelinin sorumluluklarının başarılı bir şekilde tamamlanması için gerekli bir beceri olduğu ve sözlü iletişim becerilerinin muhasebe alanında kariyer için çok önemli olduğu konusunda kesinlikle hemfikirdirler. McCroskey'e göre etkili sözlü iletişimin sağlanabilmesi; sözlü iletişim davranışlarında bulunmanın psikomotor becerisi, bireyin başkalarıyla iletişimde rahatlık düzeyi ve duruma uygun bilgi, iletişimsel davranışlar olmak üzere üç unsura bağlıdır. Yüksek iletişim kaygısının ise bu üç ögenin gelişimini engelleyebileceğini savunmaktadır. Ayrıca yüksek iletişim kaygısının etkisiz iletişim ile oldukça ilişkili olduğunu, iletişim kaygısının temel yeterlilikler ve temel becerilerde hedeflenen sonuca ulaşmak için sorun teşkil ettiğini, daha etkili iletişim becerilerinin sağlanmasının herhangi bir öğretim programının temel meselesi olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir (Ruchala ve Hill, 1994: 285-286).

Muhasebe mesleğinde başarı için sözlü iletişim becerileri önemlidir. Ancak yapılan araştırmalar, muhasebe bölümlerinin ortalamanın üzerinde sözlü iletişim kaygısına sahip olduğunu bulmuşlardır. Muhasebede sözlü iletişimin önemi hem akademik araştırmacılar hem de meslek mensupları tarafından iyi belgelenmiştir. Bir kişi etkili bir şekilde iletişim kuramazsa, muhasebe bilgisinin pek işe yaramayacağı üzerinde durulmuştur. Sözlü iletişimin önemi göz önüne alındığında, muhasebe bölümleri tarafından çok fazla dikkate alınmamış olması biraz şaşırtıcıdır. Örneğin, Daly ve McCroskey (1975), öğrencilerin çeşitli meslekler hakkındaki algılarını da değerlendirmiş ve muhasebenin öğrenciler tarafından düşük sözlü iletişim gereksinimleri olan bir meslek olarak algılandığını bulmuşlardır. Daha sonra ise muhasebe alanında uzmanlaşan öğrenciler, sözlü ve yazılı iletişim becerilerinin finans, yönetim ve pazarlama bölümlerinden daha çok muhasebe dalındaki başarı için önemli olduğunu saptamışlardır (Ameen, Jackson ve Malgwi, 2010: 32).

Öğrenci algıları üzerine yakın zamanda yapılan bir ankette, muhasebeciler matematik ve vergi işlerinde yetenekli ve ayrıntılar konusunda özenli, havasız, içine kapanık, münzevi, asık suratlı, mizahsız, titiz, çekingen, maliyet düşürücü numaraları olan, telaşlı işçiler olarak toplum tarafından muhasebe mesleğine, muhasebeciye atfedilen basmakalıp sözcüklerle nitelendirilmektedir. Özellikle takdire şayan, heyecan verici, çok yönlü veya liderlik yeteneklerinde güçlü olarak görülmemektedirler. Muhasebeciler, imajlarının genellikle olumsuz algısına karşı sürekli olarak savaşmaktadırlar. Bu bulgular, birlikte ele alındığında, öğrencilerin muhasebenin yalnızca sayılarla ilgilendiği ve sözlü iletişimin daha az önemli olduğu yanlış inancına dayanarak, ortalamanın üzerinde sözlü iletişim becerisi gerektiren muhasebe alanında uzmanlaşmayı tercih etmesi durumunda, muhasebe mezunları kariyerinin önemli bir kısmını sıkıntı yaşayabilirler (Ameen, Jackson ve Malgwi, 2010: 33-34).

2.6.2.2. Yazılı İletişim Kaygısı

Yazılı iletişim kaygısı olan kişiler, yazılı iletilerin kodlanması ile ilgili kaygı duymakta ve endişelerini yazma etkinliğine aktarmaktadırlar (Scott ve Wheelless, 1977: 247-249).

Yazma korkusu olarak tanımlanan yazılı iletişim kaygısı, öğrencilerin yazma istekliliği üzerinde bir etkiye sahiptir. Yazılı iletişim kaygısı yüksek öğrencilerin, düşük yazma gereksinimleri olan akademik konuları ve meslekleri seçme olasılıkları daha yüksektir (Elias, 1999: 38).

Phillips (1968), suskun olarak tanımladığı bazı üniversite öğrencilerinin, sözlü iletişimde algılanan yetersizliklerini telafi etmek için yazmayı tercih ettiklerini ve hatta bu iletişim biçiminde normalden daha yüksek beceriler geliştirebileceklerini gözlemlemiştir. Yakın zamana kadar sözlü iletişimle ilgili iletişim kaygısı ile yazılı iletişimle ilgili iletişim kaygısı arasındaki ilişki yazılı iletişim kaygısını ölçecek bir araç olmaması nedeniyle test edilememektedir. Ancak daha sonra, Daly ve Miller (1975a, 1975b), Yazma Kaygısı Testi adını verdikleri bir ölçüm aracı geliştirmişlerdir. Sözlü ve yazılı iletişim kaygısı özellikleri arasında orta düzeyli pozitif bir ilişki vardır. Bir kişinin sözlü iletişim için yüksek iletişim kaygısına sahip olması, yazılı iletişim için düşük iletişim kaygısına sahip olma olasılığını ortadan

kaldırmaz. Bir kişinin hem sözlü hem de yazılı iletişim türünde yüksek düzeyde iletişim kaygısına veya her ikisinde de düşük iletişim kaygısına sahip olma olasılığına kıyasla birinde yüksek iletişim kaygısına, diğerinde düşük iletişim kaygısına sahip olma olasılığının daha fazla olduğu öne sürülmektedir (McCroskey, 1977: 84). Sözlü iletişim kaygısı kadar yaygın olmasa da, yazma kaygısı da birçok üniversite öğrencisi için bir sorundur (McCroskey, 1977: 28).

Genel iletişim kaygısı başlığı altında yürütülen ancak konuşmaya odaklanmayan iki araştırma programı özellikle önemlidir. Bunlar; yazma kaygısıyla ilgili araştırma (Daly ve Miller, 1975), diğeri şarkı söyleme ile ilgili (Andersen, Andersen ve Garrison, 1978) araştırmadır. Daly ve Miller tarafından geliştirilen Yazma Kaygısı Testi ölçüsü yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Şarkı söyleme endişesi ise (Test of Singing Apprehension) TOSA ile ölçülür. Kişisel İletişim Kaygısı Raporu (PRCA; McCroskey, 1970, 1978, 1982) konuşma bileşenine dokunur, yazılı iletişim kaygısı yazma bileşenine dokunur ve TOSA şarkı söyleme bileşenine dokunur (McCroskey, 1982: 137).

2.6.2.3. Alıcı İletişim Kaygısı

Alıcı iletişim kaygısı, gerek yazılı gerekse sözlü iletişimde alıcıların mesajları algılamasıyla ilgili olan kaygıdır. Genellikle, iletileri yanlış yorumlama, yetersiz işlem yapma ya da mesajlara psikolojik olarak uyum sağlayamama endişesi olarak kendini göstermektedir (Scott ve Wheelless, 1977: 247-249; Winiecki ve Ayres, 1999: 431). İzleyici Kaygısı; "izleyici önünde korku, gerginlik ve düzensizlik" olarak görülmektedir. Bu yapı orijinal sahne korkusu yapısıyla hemen hemen aynıdır. İkisi de topluluk önünde konuşma kaygısı içermektedir. İzleyici kaygısı ve sahne korkusu, açıkça iletişim kaygısı yapısının bir alt kümesi olarak görülmektedir (McCroskey, 1982: 144).

İletişim kaygısı gibi, alıcı iletişim kaygısı da hem bir özellik hem de durum kaygısı olarak algılanabilir. Sürekli (özellik) alıcı kaygısı, bir bireyin iletişimsel mesajlara kaygı ile yanıt verme eğilimine sahip olduğu anlamına gelirken alıcı iletişim kaygısı durumu, kişinin belirli özelliklerine bağlı olarak belirli bir durumda hissedebileceği endişe derecesini ifade eder. Bir kişi bir mesaj göndermesi

gerektiğinde kaygı yaşarsa, o zaman bir mesaj alması gerektiğinde de anksiyete mevcut olacaktır (Winiecki ve Ayres, 1999: 431-432).

Ayres (1986), sosyal bir karşılaştırma bakış açısıyla, konuşma becerilerinin dinleyicinin beklentilerini karşılamadığına dair kişisel bir değerlendirmeden topluluk önünde konuşma korkusunun ortaya çıkabileceğini savunmaktadır. Belirli bir topluluk önünde konuşma durumunda kişinin algılanan iletişim yeteneği, başkalarının beklentilerine ilişkin algısının altına düşerse, sahne korkusunun da o kadar yüksek olacağını tespit etmiştir. Sahne korkusu, topluluk önünde konuşma ortamlarında bireylerin kendi yeterliliklerine ilişkin algılarındaki dalgalanmalar etrafında dönen dinamik bir olay olarak görülür. Konuşmacının dinleyici algısı, topluluk önünde konuşma kaygısını etkileyen önemli bir değişken olarak görünmektedir. Kaygılı konuşmacıların dinleyiciyi dikkatli bir şekilde izleme eğiliminde oldukları, performansları hakkında geri bildirim aradıkları öne sürülmüştür. Seyirci cana yakın olarak görülüyorsa, o zaman kaygı düzeyi konuşmanın başından sonuna kadar düşme eğilimindedir. Bununla birlikte, diğer araştırmalar, oldukça endişeli konuşmacıların, dikkat dağınık ve daha kötü performansa yol açan kendine odaklanma eğilimi gösterdiklerini ileri sürmüşlerdir. Bu kendine odaklanmış dikkat nedeniyle, çok endişeli konuşmacılar önemli dinleyici ipuçlarını yorumlayamayabilir ve bu nedenle kendilerini veya konuşmalarını buna göre ayarlama zorluk çekebilirler. Bu tür bir süreç, muhtemelen konuşmanın başlangıcından sonuna kadar çok istikrarlı bir şekilde artan endişe ile sonuçlanır (MacIntyre ve MacDonald, 1998:360).

Rubin ve ark. (1997) yaptıkları çalışmada, kaygı ve algılanan yeterlilikteki değişiklikleri beceri eğitiminin bir işlevi olarak açıklamaktadır. Bireylerde beceri edinimi gerçekleşse de, topluluk önünde konuşma kaygısındaki değişikliklere önemli miktarda sosyal biliş eşlik edebilir. Anksiyetenin azaltılması (örneğin, sistematik duyarsızlaştırma) ve beceri eğitimi, topluluk önünde konuşma kaygısını iyileştirmeye yönelik yaklaşımlar olarak güzel sonuçlar vermektedir. Bununla birlikte, topluluk önünde konuşmanın öncelikle sosyal bir süreç olduğu ve dinleyici kitlesinin, topluluk önünde konuşma kaygısı ile ilgili herhangi bir tartışmada dikkate alınması gereken önemli bir potansiyel etki sağladığı unutulmamalıdır (MacIntyre ve MacDonald, 1998:364)

Konuşmadan önce en yüksek kaygıyı yaşayan konuşmacının, dinleyicinin rahatlığını algıladığında durum kaygısında önemli bir azalma yaşanacaktır. Ayres (1986), son derece endişeli bir konuşmacının konuşma yeterliliğinin aşırı olumsuz değerlendirmeleriyle konuşmaya yaklaştığında kaygısı artacaktır. Dahası, eğer bu konuşmacı dinleyicinin önünde başarısızlık ve utanç beklerse, seyirciler arasında olumsuz tepkiler üretmeyi beklemektedir. Bu düşünce yapısı, konuşmadan önce yüksek endişeye yol açabilir. Ancak konuşma yapılırken dinleyici beklenenden daha olumlu tepki veriyorsa; konuşmacının kendi kendini değerlendirdiği yeterlik artar ve kaygıda önemli bir azalma meydana gelir. Kaygılı bir konuşmacı için bilişsellik, daha sonra algılanan yeterlilik ve izleyicinin tepkisi arasındaki etkileşim, kaygı tepkisine önemli bir katkı sağlar (MacIntyre ve MacDonald, 1998:363).

2.6.2.4. “Traitlike” İletişim Kaygısı (Karakter Özelliği)

Traitlike, İngilizce trait ve like sözcüklerinin birleşiminden oluşmaktadır. Trait kelimesinin Türkçe karşılığı karakter, like ise benzeri anlamına gelmektedir. Traitlike iletişim kaygısı, iletişim kaygısının bir karakter özelliği olarak değerlendirilmesidir. Kişilik özellikleri değişebildiği için değişken olarak ele alınan kişilik özellikleri karakter benzeri kategorisine girmektedir. Traitlike iletişim kaygısı, kısmen değişken kısmen kalıcı bir kişilik tipi olarak ifade edilmektedir (McCroskey, 1984: 16-19).

Süreklik (Özellik) Kaygı; bireyin karakterinin, kişilik yapısının kaygıya olan yatkınlığıdır. Süreklik kaygı, bireyin içinde bulunduğu durumları ve ortamı genellikle ruhsal gerilime sebebiyet verecek şekilde düşünmesi ve algılaması eğilimidir. Çünkü, kişi objektif kriterlere göre nötr olan durumları dahi tehlikeli ve kendisini tehdit edici olarak algılamakta ve bunun sonucunda mutsuz olmaktadır (Spielberger, 1966: 3-20).

Özellik benzeri kişilik değişkenleri, değişime karşı oldukça dirençli olsalar da, sıklıkla değişebilirler. Traitlike iletişim kaygısı, çok çeşitli bağlamlarda belirli bir iletişim moduna yönelik nispeten kalıcı, kişilik tipi bir yönelim olarak görülür. Bir kişinin yüksek düzeyde iletişim kaygısı deneyimlediği bilgisinden tahmin edilebilecek birçok davranışın, kısmen veya tamamen başka bir etkinin sonucu olabileceği kabul edilmiştir. Örneğin, yüksek iletişim kaygısı olan bir kişinin küçük

bir grup ortamında daha az iletişim kurması beklenebilir, ancak tartışma konusuyla ilgilenmeyen daha düşük iletişim kaygısı olan bir kişi aynı davranışı sergileyebilir. Madalyonun diğer tarafında, yüksek iletişim kaygısına sahip kişinin, daha düşük iletişim kaygılı bir kişiye göre önemli bir kişiyle iş görüşmesi yapmaya daha az istekli olması beklenebilir, ancak işsizlik olasılığı, yüksek iletişim kaygısı sahip kişiyi motive edebilir (McCroskey, 1977: 82- 83).

İletişim kaygısı, bir bireyin bir özelliği olarak kavramsallaştırıldığından, bu özellik bireyin diğer çeşitli kişilik özellikleriyle de ilişkilidir. McCroskey, Daly ve Sorensen (1976) büyük bir çalışmada, ortaya çıkan iletişim kaygı seviyesi yüksek olan kişinin resminin genellikle olumsuz olduğunu bulmuşlardır. Böyle bir kişi, tipik olarak kendine saygısı olmayan ve değişime dirençli, belirsizliğe karşı düşük bir toleransa sahip ve kendi kendini kontrol etme ve duygusal olgunluktan yoksun, içe dönük bir birey olarak tanımlanabilir. Öte yandan, iletişim kaygısı sürekliliğinin diğer ucundaki kişiler, tipik olarak maceracı, dışa dönük, kendine güvenen, duygusal açıdan olgun, yüksek benlik saygısı, belirsizliğe toleranslı ve çevrelerindeki değişikliği kabul etmeye istekli kişiler olarak tanımlanabilir (McCroskey, 1977: 84).

Traitlike iletişim kaygısının nedenleri; kalıtım ve çevre olarak gösterilmektedir. Kalıtım, özellik gibi iletişim kaygısına anlamlı bir katkı gibi görünse de, çoğu yazar, özellikle çocukluk döneminde bir kişinin çevresindeki pekiştirme modellerinin baskın unsurlar olduğunu iddia etmektedir. Pekiştirmenin nedensel etkisini en az iki şekilde görebiliriz. İlki oldukça dar, davranışçı bir görüş. Çocuk iletişim kurmak için güçlendirilirse, çocuk daha fazla iletişim kuracaktır. Çocuk iletişim kurmak için pekiştirilmezse, çocuk daha az iletişim kuracaktır. Pekiştirmenin etkisini görmenin ikinci yolu, modellemedir. Modelleme teorisi, çocukların ve bir dereceye kadar yetişkinlerin, çevrelerindeki başkalarının iletişim davranışlarını gözlemlediğini ve onu taklit etmeye çalıştığını ileri sürer. Girişimleri pekiştirilirse benzer şekilde davranmaya devam ederler (McCroskey, 1982: 154).

2.6.2.5. Genelleştirilmiş İçerikli İletişim Kaygısı

Bu iletişim kaygısı, iletişim kaygısının bir kişilik özelliği olmadığını, herkesin iletişim kurma konusunda kaygı duyabileceğini öne sürerken, hiç iletişim kaygısı olmayan birey olmadığını savunmaktadır (McCroskey, 1984: 16-19).

Genelleştirilmiş Bağlam (Durum) İletişim Kaygısı; Belirli bir bağlam türünde iletişime yönelik nispeten kalıcı, kişilik tipi bir yönelim olarak görülmektedir (McCroskey, 1982: 147). Topluluk önünde konuşma korkusu, bu tür iletişim kaygısı için bir örnektir. Bu görüş, insanların bir tür bağlamda iletişim kurma konusunda son derece endişeli olabildiklerini ve başka bir bağlamda iletişim kurma konusunda daha az endişeye sahip olduklarını veya hatta hiç endişelenmediklerini kabul eder. Yani bireylerde gözlemlenen kaygı, durumdan duruma değişmektedir. Özellik veya bağlam iletişim kaygısı bir yatkınlıktır. Trait iletişim kaygısı gibi, bir kişinin bağlam iletişim kaygısının belirli bir bağlam içinde olduğu zaman boyunca kararlı olacağı varsayılır. Bu nedenle, topluluk önünde konuşma durumlarında yüksek bağlam iletişim kaygısı deneyimi yaşayan bir kişinin, topluluk önünde konuşma ortamlarının çoğunda ve özellikle de topluluk önünde konuşma durumlarında düşük bağlam iletişim kaygısı bildirenlerle karşılaştırıldığında yüksek düzeyde bir korku veya kaygı bildirmesi beklenmektedir (Booth-Butterfield ve Gould, 1986:195).

2.6.2.6. Kişi-Grup İletişim Kaygısı

Bu iletişim kaygısı, kişilerin yalnızca belirli bir grupla iletişim kurarken yaşadığı kaygıyı ifade etmektedir. Yani bazı bireyler bazı gruplarla iletişime geçerken, yalnızca o grupla iletişimine özel bir iletişim kaygısı duymaktadır. Örneğin, öğretmenlerin müdürle görüşme konusunda kaygı duyarken, öğrencilerle iletişimde hiç kaygı duymaması gibi (McCroskey, 1984: 16-19).

Kişi-Grup İletişim Kaygısı; bu tür bir iletişim kaygısı, bir bireyin belirli bir birey veya bir grup bireyle zaman içinde iletişim kurmaya verdiği tepkileri temsil eder. İletişim kaygısını bu bakış açısıyla izleyen kişiler, bazı bireylerin ve grupların bir kişinin çok endişeli olmasına neden olabileceğini, diğer bireylerin veya grupların ise ters tepki üretebileceğini kabul eder. Bazı insanlar için daha fazla endişe, bir akran veya bir grup akran tarafından teşvik edilebilir. Diğerleri için, tanıdık olmayan kişiler veya gruplar tarafından daha fazla endişe uyandırılabilir. Kişi-Grup İletişim Kaygısı; belirli bir kişi veya grupla iletişime yönelik nispeten kalıcı bir yönelim olarak görülür. Kişiliğe dayalı olarak değil, diğer kişi veya grup tarafından üretilen durumsal kısıtlamalara bir yanıt olarak görülmektedir. Nispeten kalıcı olduğu varsayılsa da, bu tür iletişim kaygısının diğer kişi veya grubun değişen davranışının

bir fonksiyonu olarak değiştirilmesi beklenir. Kısacası, bu tür iletişim kaygısının, bireyin kişiliğinden çok, diğer kişi veya grup tarafından getirilen durumsal kısıtlamaların bir işlevi olduğu varsayılır. Kişi-grup iletişim kaygısı öncelikle, bireyin söz konusu kişi veya grupla önceki geçmişinin bir işlevidir. Böyle bir geçmişin, söz konusu kişi veya grupla iletişimi içeren belirli bir durumda iletişim kaygı seviyesini etkileyecek beklentiler ürettiği varsayılabilir (McCroskey, 1982: 148).

2.6.2.7. Durumsal İletişim Kaygısı

Bu iletişim kaygısı, duruma bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (McCroskey, 1984: 16-19). Durumluk Kaygı, bireyin içinde bulunduğu stresli durumdan dolayı hissettiği yoğun ve subjektif korku, ruhsal gerilimdir. Yoğun baskı altında kalan birey, fizyolojik olarak bunu terleme, sararma, kızarma ve titreme vb. gibi fiziksel değişim, gerilim ve huzursuzluk gibi duygularla dışa yansıtır. Stres düzeyi yoğunlaştıkça durumluk kaygı seviyesi yükselir, daha az strese maruz kalındığında ya da stres durumu tamamen ortadan kalkınca kaygı seviyesinde de azalma meydana gelir (Spielberger, 1966: 3-20).

Durum iletişim kaygısı, korku veya kaygının gerçek tepkisidir. Durum kaygısı "otonom sinir sisteminin aktivasyonu veya uyarılması ile birlikte veya bununla bağlantılı olarak bilinçli olarak algılanan endişe ve gerginlik duygularıdır" şeklinde tanımlanmaktadır. Tepkinin bilişsel, duygusal ve fizyolojik unsurları vardır. Tipik olarak, durum iletişim kaygısını ölçmek için Spielberger, Gorsuch ve Lushene'nin (1970) Durum Kaygı Envanteri kullanılır, ancak telif hakkı endişeleri, kullanımını zaman zaman biraz sorunlu hale getirir. Durum iletişim kaygısı yanıtını çeşitli fizyolojik cihazlarla ölçmek de uygun ve geçerlidir (Booth-Butterfield ve Gould, 1986:195; McCroskey, 1977: 82).

İletişim kaygısı durumunun ölçümü neredeyse tamamen sahne korkusuna odaklanmıştır. Sahne korkusu, diğer bireylerin iletişim girişimini gözlemlene ve değerlendirme konumunda olduğu bir durumda bir kişinin sözlü olarak iletişim kurduğunda yaşadığı korku veya endişedir (McCroskey, 1977: 80).

Durumsal iletişim kaygısı; bir bireyin belirli bir zamanda belirli bir birey veya bir grup bireyle iletişim kurmaya verdiği tepkileri temsil eder. Örneğin, bir

öğrenci bir ödev hakkında bir soru sormak için bir öğretmene gittiğinde çok az endişe duyabilir veya hiç endişe duymayabilir, ancak öğretmen öğrenciye sınıftan sonra onunla buluşması için kalmasını söylerse endişe duyar. Durumsal iletişim kaygısı, belirli bir kişi veya grupla iletişime yönelik geçici bir yönelim olarak görülür. Kişiliğe dayalı olarak değil, diğer kişi veya grup tarafından üretilen durumsal kısıtlamalara bir yanıt olarak görülür. Bu tür bir iletişim kaygısının seviyesinin, diğer kişi veya grup tarafından getirilen değişen kısıtlamaların bir fonksiyonu olarak büyük ölçüde dalgalanması beklenmelidir. Bununla birlikte, Richmond (1978) tarafından modifiye edilen Spielberger (1966) aracı, bu amaç için çok tatmin edici bir araç gibi görünmektedir (McCroskey, 1982: 149).

Durumsal iletişim kaygısının nedenleri; yenilik, formalite, ikincil statü, dikkat çekicilik, aşinalık, farklılık ve başkalarının dikkatinin derecesi. Çoğu durumda, bu faktörlerin her birinin tersinin, duruma bağlı olarak iletişim kaygısının azalmasına yol açacağı varsayılır. Yeni durum, bireye nasıl davranması gerektiğine dair artan bir belirsizlik sunar. İlk defa röportaj yapmak, mülakata girmek, halka açık bir konuşma yapmak, bir toplantıda veya sınıfta yorum yapmak için ayağa kalkmak şeklinde örneklendirilebilir (McCroskey, 1982: 155).

Sosyal bir ortamda yeni kişi olmak veya yeni bir insanla tanışmak, bir kişiyi dikkat çekici hissettirebilir. Genel olarak, insanlar ne kadar dikkat çekici hissederse, o kadar fazla iletişim kaygısı yaşama olasılıkları artar. Daha önce başarısız olunmuşsa, kişinin tekrar başarısız olacağından korkması, dolayısıyla daha endişeli olması giderek daha muhtemel hale gelir. Öte yandan, başarı hem başarıyı hem de güveni doğurur, dolayısıyla daha az endişe yaratır. Kısaca durumsal iletişim kaygısı, iletişim ortamlarında başkaları tarafından üretilir ve büyük ölçüde onlar tarafından kontrol edilir. Çoğu zaman, durumsal iletişim kaygısının hoş olmayan yönlerinden kaçınmanın tek yolu, bu tür iletişim durumlarından çekilmek veya kaçınmaktır (McCroskey, 1982: 156).

2.6.2.8. Patolojik İletişim Kaygısı

Yukarıda ifade ettiğimiz traitlike, genelleştirilmiş, kişi grup ve durumsal iletişim kaygısı her insanda bulunabilmektedir. Yani, her insan karakteri gereği kaygılı olabilir, bir durumla karşı karşıya kaldığında ya da biriyle görüştüğünde

kaygı duyabilir ya da genel olarak iletişim kurarken hep kaygılanabilir. Ancak patolojik iletişim kaygısı bunlardan tamamen farklıdır. Patolojik iletişim kaygısı yaşayan bireyler oldukça nadirdir ve bu bireyler yalnızca en yakın arkadaşları ya da akrabaları ile iletişim kurarlar. Uzakta olan kişilerle hiç iletişime girmemeyi tercih etmektedirler. En ufak endişe hissettiği bireylerle bir daha görüşmek istemeyen bu kişiler hasta kategorisinde değerlendirilebilmekte ve psikolojik tedavi görmeleri gerekmektedir (McCroskey, 1984:16-19).

2.6.2.9. Bilişsel Kaygı

Kişinin karşı karşıya kaldığı tehlike vb. durumlarda hayati çıkarları söz konusu ise bilişsel süreç devreye girer. Birey kendisi için ciddi tehlike arz eden durumları sezerse, bilişsel kitler otomatik olarak bu tehlike ile baş edebilmek için devreye girer (Beck ve Emery, 2011:100) .

Amernic ve Beechy (1984), daha fazla bilişsel karmaşıklığa sahip öğrencilerin, daha az bilişsel karmaşıklığa sahip olanlara göre yapılandırılmamış vakalarda önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiğini bulmuştur. Yapılandırılmamış vakalar, belirsiz bir durum, yeterli ipuçları olmadığı için birey tarafından yeterince yapılandırılmayan veya kategorize edilemeyen bir durumdur. Belirsizliğe toleransı yüksek olan kişi belirsizliği arar ve bundan zevk alır. Belirsizliğe tolerans eksikliği, belirsiz materyali veya durumları tehdit edici olarak algılamaya yönelik genel bir eğilim olarak tanımlanır. Mesleğe yeni giren meslek mensuplarının, alışılmadık ortamlarda yapılandırılmamış sorunları tespit edip çözebilmeleri ve odaklanmamış bir dizi olguyu kavrayabilmeleri, iletişim becerilerine ek olarak, kişilerarası ve entelektüel becerilere de sahip olmalarını gerektirir. Muhasebe işverenleri için işe alma, atama ve terfi kararlarında bu durum önemlidir (Elias, 1999: 38-40).

2.6.2.10. Psiko-Somatik Kaygı

Psiko-somatik kavramı; psiko (ruh) ve soma (beden) anlamına gelen iki kelimenin birleşiminden türetilmiştir. 1881 yılında Johann Christian Heinroth tarafından ilk defa kronik uykusuzluk (insomnia) için zikredilmiştir. Psikolojik faktörlerden kaynaklanan ve fiziksel sağlığı olumsuz olarak etkileyen, tıbbın

açıklamakta yetersiz kaldığı ağrı, acı, alerji gibi bedensel belirtiler eşliğinde kendini gösteren ruhsal problemler için kullanılmaktadır. Stres, gastrit ve ülser en belirgin örneklerdir (Karagözoğlu, 2013).

2.6.2.11. Sosyal Kaygı

Sosyal kaygı, sosyal ortamlarda kendini gösteren, kişilerarasında davranışların yorumlanmasına ve değerlendirilmesine dayanan eleştirilme, alay edilme, küçük düşme korkusu olarak ifade edilmektedir. Sosyal kaygıya içsel ve dışsal faktörler sebep olmaktadır. En önemli içsel faktör, kalıtsal yatkınlıktır. Dışsal faktörler ise sosyal çevre, aile ve akran gruplarıdır. Sosyal ortamlarda, sosyal etkinliklerde veya bir zümre önünde kişinin fark edilmesiyle ilişkili olan aşırı ve öngörülemez bir korkudur. En yaygın olan sosyal kaygı; kişinin bir grup veya topluluk önünde konuşma yapma kaygısıdır. Kişinin korkuları yaşam koşullarını etkileyecek, engelleyecek düzeyde ise buna “sosyal fobi” denilmektedir (Sübaşı, 2010:57).

Konuşmacı ve dinleyici arasındaki dinamik etkileşim, konuşma esnasında gerçekleşir. Halka açık bir konuşmada, konuşmacıların kendi iletişimsel yeterliliklerinin öz değerlendirmeleri ve konuşmacıların dinleyicilerin hoşluğuna ilişkin değerlendirmeleri, konuşmanın başından sonuna kadar kaygı durumundaki değişikliklerin, dalgalanmaların nedenidir. Topluluk önünde konuşma kaygısı, bir sosyal kaygı biçimidir ve McCroskey (1977)'yi takiben, bir grup insanın önünde konuşmanın potansiyel olarak gerçek veya beklenen tehdit edici durumunun neden olduğu bir korku ve huzursuzluk olarak tanımlanabilir. Sahne korkusu, seyirci kaygısı ve iletişim kaygısı gibi diğer kavramlarla yakından ilişkili sosyal bir kaygıdır. Sosyal kaygılar, gerilim ve rahatsızlık duyguları, olumsuz öz değerlendirmeler ve başkalarının varlığında geri çekilme eğilimi ile tanımlanabilir. Endişeli konuşmacılar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkiler gösterebilir. Topluluk önünde konuşma kaygısındaki değişiklikler, konuşmacı olarak yeterlilik algısından önemli ölçüde etkilenebilir (MacIntyre ve MacDonald, 1998:359).

Çoğu insanın etkileşimde bulundukları diğer bireylerin ve grupların beklentilerine, fikirlerine, değerlerine ve kaprislerine karşı son derece bilinçli ve duyarlı olması davranış biliminde bir ilkedir. Kişi, eylemlerinin ve tutumlarının

sosyal olarak onaylandığını algılasa, sosyal kaygı en aza indirilir. Öte yandan, sosyal onaylamama farkındalığı, kişinin sosyal kabulü ile ilgili kaygı ile sonuçlanır. Bu nedenle, sosyal onayı ve onaylanmamayı ifade eden mesaj ipuçlarının iknayı artıracağı varsayılmıştır. Bununla birlikte, sosyal onaylanmama ipuçlarının daha fazla endişe yaratması beklenmektedir, bunun sonucunda bu tür ipuçlarına maruz kalan kişiler, sosyal onay ipuçlarına maruz kalan kişilere göre daha fazla tutum değişikliği göstereceklerdir (Powell ve Miller, 1967: 152-153). Yani tutum değişikliği, sosyal onaydan ziyade sosyal onaylanmamayı ifade eden ipuçlarından kaynaklanmaktadır. Tutum değişikliği, alıcıların kaynakların güvenilirliği konusundaki değerlendirmelerine koşullandırılmıştır. Sosyal onay ve onaylanmama ipuçları, denekler tarafından yüksek güvenilirlik kaynağı koşullarında tutum değişikliğine sebep olurken, düşük güvenilirliğe sahip bir kaynak tutum değişikliğine neden olamamaktadır (Powell ve Miller, 1967: 158-159).

Topluluk önünde konuşma korku uyandırır. Korku ve kaygı öğrencilerin öğrenmesi ve başarısı için potansiyel olarak kritik engellerdir. İletişim disiplini bu tür korkuyu topluluk önünde konuşma kaygısı etiketini kullanarak bir tür sosyal kaygı olarak sınıflandırmıştır. Sosyal bilişsel teorisinin temel önermesi, davranış değişikliğinin bireyin kontrol duygusu tarafından mümkün kılınmasıdır. Algılanan öz yeterlik, kişilerin istedikleri sonuca ulaşabilmeleri için gerekli etkenleri kullanma ve harekete geçirme kapasitelerine olan inançlarıdır. Sosyal bilişsel teoriye göre, bir bireyin algılanan öz yeterliği; eylemleri, çabaları, sebat ve düşünceleri etkileyebilir. Ve belirli bir eylem üzerinde etkili olamama kaygı veya korku doğurabilir. Bu korku, sık tekrarlanan durumların üstesinden gelmek için yeterli bir teknik edindikten sonra azalmalıdır. Korkuları azaltmak öğrencilerin kontrol duygusunu ve öz yeterliklerini geliştirebilir ve sonuçta topluluk önünde konuşma durumlarındaki performanslarını ve yeterliliklerini etkileyebilir. Topluluk önünde konuşma kaygısı; aşırı fizyolojik uyarılmayı ve beklenen veya gerçekle ilgili olumsuz bilişsel düşünceleri uyaran bir tür iletişim kaygısıdır. Topluluk önünde konuşma kaygısı; iletişim kaygısının en yaygın biçimidir ve 1909'dan günümüze kadar iletişim çalışmaları disiplini tarafından en çok incelenen ve araştırılan iletişim yapılarından biridir. Topluluk önünde konuşma deneyiminin iletişimsel etkileşimlerden kaçınma veya geri çekilme gibi kalıcı olumsuz sonuçları olabilir. Öğrencilere topluluk önünde konuşma

kaygısını azaltmaya yönelik uygun taktikler sağlamak için, eğitmenler öğrencilerin korkularını anlamalıdır. Daha spesifik olarak, korkular kendilerini çevreleyen durumla ilgili iç algılar veya çevreyle ilgili dış algılar yoluyla kendini gösterir. İç korkular, konuşmacının yaşadığı mesaj iletimi ve duyguları ile ilgili konuşma durumu hakkındaki algılardır, oysa dış korkular büyük ölçüde konuşma sırasında dinleyiciyle ilişki kurar. Örneğin, bir konuşmacının bilgiyi unutmakla ve konuşma sırasında donmasıyla ilgili kaygısı, içsel bir korkuyu temsil eder (yani, hafıza hataları); bir konuşmacının dinleyicilerin dikkatinin odak noktası olması dışsal bir korku (yani dikkat çekicilik) oluşturur. Korkunun kaynağı arasındaki farklılaşma, önlenemez iç korkuları veya kontrol edilemeyen dış korkuları yönetmek için özel taktikler sağlayarak topluluk önünde konuşma kaygısını azaltma yeteneği sağlar (LeFebvre, LeFebvre ve Allen, 2018: 348-350).

Bir dinleyici önünde konuşma yapma korkusu olan topluluk önünde konuşma kaygısı, yıllardır iletişim bilim adamlarının dikkatini çekmiştir. İlk araştırmacılar, topluluk önünde konuşma kaygısından sahne korkusu olarak bahsetmişlerdir. O zamandan beri, konuşma kaygısının çeşitli psikolojik ve fizyolojik yönleri araştırılmıştır. Bazı araştırmacılar topluluk önünde konuşma kaygısına, iletişim kaygısının bir yönü olarak yaklaşmışlardır, diğer bilim adamları araştırmalarını, psikolojik anksiyete teorisine dayandırmışlardır. Genel olarak, kapsamlı bir şekilde yapılan topluluk önünde konuşma kaygısı araştırması bir dizi önemli bulgu ortaya çıkarmıştır. Bazı konuşmacılarda topluluk önünde konuşma kaygısı, kalıcı bir kişilik özelliğe benzer diğer konuşmacılarda, daha çok çeşitli koşullarla ilişkilendirilen geçici bir duruma benzemektedir. Sıklıkla avuç içi terlemesi, yüksek kalp atış hızı ve titreme gibi fizyolojik semptomlarla ilişkilidir. Kökenleri genetik miras, sosyal öğrenme süreçleri veya iletişim becerileri gelişimine dayanıyor olabilir ve bazen çeşitli terapötik veya pedagojik müdahalelerle azaltılabilir. En yüksek düzeyde psikolojik konuşma durumu kaygısı konuşma sırasında değil, sunum başlamadan önceki beklenti döneminde ortaya çıkmaktadır. Bu anksiyete zirvesi hem bir özellik hem de bir durum olarak görülebilir. Yani, bir kişi tehdit edici bir durumu ilk öğrendiğinde, psikolojik olarak en kaygılı hisseder ki bu durum çoğu insanın bir özelliğidir. Topluluk önünde konuşma kaygısında; beklenti anksiyetesi de dahil olmak üzere kilometre taşlarının her biri için kaygı düzeyleri, Durumluk Sürekli

Kaygı Ölçeği (STAI; Spielberger, Gorsuch ve Lushene, 1970) kullanılarak ölçülmüştür. Dinleyicinin boyutu, konuşmanın değerlendirilip değerlendirilmediği ve kaydedilip kaydedilmediği gibi çeşitli faktörler konuşmacı kaygısını etkiler. Konuşmanın bilgilendirici veya ikna edici olması, hazırlıklı veya hazırlıksız bir sunum olarak sunulması veya bir yerden okunması gibi diğer atama değişkenlerinin de kaygı ile ilişkili olabileceğini varsaymak mantıklıdır (Witt ve Behnke, 2006: 168-169). Öğrencilerin/konuşmacıların topluluk önünde konuşma konusundaki korkularını; izleyici tepkileri, kendi kendini düzenleme yetersizliği, akıcılık, performans değerlendirme, aşırı aktivasyon, etkisiz sözel olmayan ses iletimi, hazırlıksızlık, yetersiz izleyici analizi, yanlış hizalanmış bilgi, topluluk önünde konuşma becerilerinin yetersizliği, dikkat dağıtıcı sözel olmayan fiziksel sunum, beklenmedik olaylar oluşturmaktadır.

İzleyici Tepkileri, dinleyiciden konuşmacıya karşı algılanan dış tutumlarla ilgilidir. Bu kategori; yargı, bağlantısızlık/ilgisizlik, dikkat çekicilik, algılanan anlamama, etkileşimsizlik olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır. Yargı; izleyici kitlesi tarafından konuşmacıya karşı zararlı veya olumsuz izlenimler alacakmış gibi hissedilen olumsuz duyguların korkusu olarak tanımlanır. Örneğin, konuşmayı yapamamak, insanların gülmesi veya izleyiciler tarafından konuşmacının neden bahsettiğini bilmediğini düşüncelerinden korkmak. Bağlantısızlık/ilgisizlik; izleyicinin dikkatini çekme konusundaki endişedir. Örneğin; sunum esnasında izleyicinin bilgiyi umursamamasından endişelenmek. Dikkat çekicilik; izleyicilerin dikkatinin odak noktasında olmanın zor olmasıdır. Örneğin; konuşmacının utandığında yüzünün kızarması, kekelemeye başlaması, telaşlanması veya çok hızlı konuşmaya başlayarak insanların anlamaması. Algılanan anlamama; aktarmaya çalışılan kelimelerin ve bilgilerin anlaşılır bir şekilde anlaşılmasını istemek. Konuşmacılar, izleyicinin anlayamayacağı fikirleri ifade etmekten korkarlar. Etkileşimsizlik; açık olmaktan endişe duymanın yanı sıra izleyicilerle etkileşimde bulunamamak. Etkileşim eksikliği seyircinin sıkılmasına neden olabilmektedir. Yeterince hareket etmemek; konuşma esnasında sabit olarak bir yerde durmak ve bu durumda izleyicinin sıkılmasından korkmaktır.

Kendi Kendini Düzenleme Yetersizliği, Konuşmacıların bir konuşma sırasında, özellikle de kendilerinin farklı gerekli yönlerini düzenleme konusundaki

yetersizlikleriyle ilgili olarak, kendi performanslarıyla ilgili korkulardır. Bu kategori; hafıza hataları, göz teması ve geçiş olmak üzere üç faktörden oluşur. Hafıza hataları; konuşmacılar hafıza hatalarını, kendi bilgilerini hatırlamaları veya bir konuşma sırasında sunum içeriğini hatırlayamamaları ile ilgili korkular olarak tanımlanır. Konuşmacının ne söyleyeceğini unutup, ne söylemek istediğini hatırlayana kadar donup kalması. Göz teması; konuşmacının konuşma esnasında izleyicilerle göz teması kurması gerektiğidir. İzleyicilerle yeterince göz teması kuramamak endişeye neden olur. Geçiş; konuşmacıların konuşma içeriği aracılığıyla seyirciye akıcı bir şekilde ön izleme ve hareket ettirme becerisine ilişkin endişeleridir.

Akıcılık, konuşmacıların akıcı konuşamama, yanlış başlangıçlar yapma, bozuk düşünceler, tekrarlanan ifadeler, cümlelerim arasında çok fazla 'hımm' gibi kelimeler kullanılmasıyla ilgili korkulardır.

Performans değerlendirme, Bu kategori, zaman gereksinimleri, sınıf baskıları, kendini başkalarıyla karşılaştırma, performanstan sonra kendini izleme gibi dört alt başlıktan oluşur. Zaman gereksinimleri; konuşmacıların konuşmayı belirli bir süre içinde gerçekleştirmek için hissettikleri baskı ve zaman sınırı gereksinimlerinin üzerine / altına geçmenin sonuçlarına katlanmaktır. Sınıf baskıları; sınıf baskısı, eğitmenin öğrencilerin konuşmalarına not vermesi öğrenciler için korkuya neden olur. Kendini başkalarıyla karşılaştırma; öğrencilerin özellikle topluluk önünde konuşma derslerinde kendilerini başkalarıyla karşılaştırmalarından kaynaklanmaktadır. Performanstan sonra kendini izleme; öğrencilerin öz eleştiri yapmak için topluluk önünde konuşma performanslarının kaydedildiği videolarını incelemeleri istendiğinde, bu kaygıya neden olan bir korku haline gelmektedir.

Aşırı aktivasyon; öğrencilerin ya da konuşmacıların seyirci önünde konuşma yaparken artan kaygı seviyeleri ile harekete geçen aşırı bilinçsiz ve fizyolojik problemler hakkındaki korkulardır. Bu kategori hareket, fizyolojik aşırı uyarılma ve sinirlilik olmak üzere üç unsurdan oluşur. Hareket; konuşmacıların bir konuşma sırasında titreyen eller, titreyen bir ses veya kayan ayaklar gibi istem dışı hareketlerle ilgili korkulardır. Fizyolojik aşırı uyarılma; genellikle artan korku veya kaygı düzeylerinden kaynaklanan, koltuk altı terlemeleri gibi kontrol edilemeyen dış

fizyolojik etkilerdir. Sinirlilik; panik atak geçirme korkusudur. Hafif bir gerginlikle başlayan ve panik atak geçirme konusunda endişelenmeye neden olan bir artan kaygı durumudur.

Etkisiz sözel olmayan ses iletimi; Dinleyicilerin söyleneni anlamasına engel olacak şekilde konuşmacının konuşmayı hızlı yapması ya da çok yüksek sesle veya çok yumuşak bir sesle yapmasıdır.

Hazırlıksızlık; konuşmacıların konuşmayı yeterince hazırlayamama ve konuşmayı sunmaya yetersiz hazırlıklı olma, konuşma gününe hazırlıksız gelme korkusudur. Konuşma sırası geldiğinde, neden bahsettiğini gerçekten bilememekten, izleyiciler tarafından kötü bir şekilde değerlendirilmekten korkmaktır. Ya da ne kadar iyi hazırlanıldığına bakılmaksızın sahneye çıkmaya hazırlanmaktan, spot ışıkların altında heyecanlanmaktan, konuşmadan önce veya diğer konuşmacıları beklerken ve dinlerken o bekleme sürecinde korku ve kaygı düzeyinin artmasıdır.

Yetersiz izleyici analizi, konuşmacıların belirli bir dinleyici kitlesine konuşma yapmak için uygun hazırlıklar yapma kaygısıdır. Konuşmacılar tarafından hedef kitlenin durumsal veya demografik değişkenlerinin yanlış yorumlanması, sıkıcı ve kimsenin duymak istemeyeceği bir konu hakkında konuşma yapmak endişe sebebidir.

Yanlış hizalanmış bilgi, konuşmacıların, doğru ve güvenilir bilgi sağlama ve bu bilgilerin etik olması, izleyicilerin konu hakkında konuşmacıdan daha fazla bilgili olması ve aynı şeyleri sürekli tekrarlamak konusunda endişe hissetmesidir.

Topluluk önünde konuşma becerilerinde yetersizlik, konuşmacıların yetersiz konuşma becerileri, deneyim eksikliği veya uygun ve etkili konuşma becerilerini gösterememesi ile ilgili korkularıdır.

Dikkat dağıtıcı sözel olmayan fiziksel sunum; öğrencilerin/ konuşmacıların dinleyici üzerinde izlenim yaratmak için kullandıkları fiziksel sözel olmayan davranışlarla ilişkili korkularıdır. Konuşurken nasıl görüldüğünden, giysilerin kırıacağından, lekeli olacağından veya eşleşmeyeceğinden, beden dilini bilinçsizce bazı garip hareketler veya jestler yaparak kullanmaktan, endişelenmektir.

Beklenmedik olaylar; herkesin önünde takılıp düşme, görsel bir yardımcı olarak kullanılmak üzere oluşturulmuş ayrıntılı bir PowerPoint varsa içinde sunum olan flash belleği veya not kartlarını unutacaklarından endişelenmektir. Öğrencilerin/konuşmacıların kendilerini ifade ettikleri korkular 12 kategoriye ayrılmıştır. İç korkular, topluluk önünde konuşma kaygısının dörtte birini (% 25) oluştururken dış korkular, dörtte üçünü (% 75) oluşturmaktadır (LeFebvre, LeFebvre ve Allen, 2018: 353-357).

2.7. İLETİŞİM KAYGISININ NEDENLERİ

Bu bölümde, iletişimle ilgili sorunların kaynaklarının tespit edilip çözümlenebilmesi için bireylerin etkileşim halinde oldukları ailelerinin, okul yönetiminin, öğretmenlerinin ve en önemlisi çocukluk dönemlerinin bu konudaki etkileri araştırılmıştır.

2.7.1. Çocukluk Döneminde İletişim Kaygısı

Çocuklar için en önemli birincil ortam ailedir, daha sonra bunu okul, kreş anaokulu vb. yerler takip etmektedir ve bu yerler zamanla çocuklar için aile ortamından daha etkili olurlar. Çocukların iletişiminde, aile tutumları ile okul ortamı arasındaki uyumsuzluklar, farklı pekiştirme kalıplarına neden olmaktadır (Richmond ve McCroskey, 1992). Çocuklarda iletişim kaygısı; fiziksel, entelektüel ve psikolojik değişiklikler diye ifade edilen hem iç dinamiklerin, hem de ebeveynler, akranlar, okul vb. gibi dış dinamikler diye nitelendirilen diğer sosyal kurumların sosyalleştirici etkilerinden kaynaklanmaktadır. Aile, çocukların başlangıçta bir benlik hissi geliştirdiği ve ana motivasyonunu, değerlerini, kimliğini ve inançlarını oluşturduğu temel yerdir. Bu nedenle, iletişim davranışları, yaşamın ilk dört yılında ebeveynler ve kardeşler gibi önemli kişilerle yaşanan etkileşimlerden büyük ölçüde etkilenmektedir. Çocuklarda iletişim kaygısı gelişiminde aile türü, algılanan teşvik miktarı ve bireyin iletişim için aldığı ödüller etkili olmaktadır. İletişim kaygısı, düşük etkileşim ve etkileşime yönelik düşük pekiştirme ile karakterize edilen ailelerde daha çok gelişmektedir. Çocuk, bir yandan normal bir insani dürtüyle iletişim kurmayı arzularken, öte yandan cezalandırılma korkusuyla iletişimden kaçınır. Ayrıca pekiştirmeye yönelik olarak, tutarsız ödüllendirme ve tutarsız cezanın iletişim kaygısı gelişiminde benzer etkiye sahip olduğu varsayılmaktadır. Yani, iletişim

kaygısının gelişmesinin nedeni, çocuğun hangi davranışın sonucunda ödül veya ceza olacağını tahmin edememesinden kaynaklanmaktadır. Böylece, çevreyi kontrol edemeyen çocuk çaresiz durumda kalır. İletişim kaygısı, kişilik türüne çok benzer şekilde gelişmekte olup, kalıtımın ya da çevrenin bir fonksiyonu ya da her ikisinin bir kombinasyonu olmaktadır. Dolayısıyla iletişim kaygısının gelişiminde hem pekiştirme hem de modelleme açıklamaları, aile iletişiminin nedensel bir değişken olarak önemini ortaya koymaktadır. Aile iletişim kalıplarından birisi olan diyalog yönelimli ailelerde çocukların duygularını göstermeleri ve başkaları ile aynı düşüncede olmasalar bile fikirlerini ifade etmeleri teşvik edilir. Buna karşılık uyum yönelimli ailelerde çocukların tartışmaları önlemeleri ve ebeveynlerin fikirlerine soru sormadan uymaları beklenir. Pekiştirme perspektifinden, çocukların fikirlerini ifade etmelerini teşvik eden diyalog yönelimli ailelerde yetişen çocukların iletişim kaygısı geliştirme olasılığı, çocuklara tartışmadan kaçınmayı öğreten uyum yönelimli ailelere göre daha azdır. Yani ailede erken yaşlarda pozitif pekiştirme ve teşvik, başkalarıyla iletişim kurma konusunda olumlu bir tutum geliştirmek için gerekli temel yaklaşımlardır. Çocukları için duyguları tartışmaya ve uygun problem çözme becerilerini geliştirmeye odaklanan, duygu koçluğuna yönelen ebeveynler, arkadaşlarıyla daha uyumlu, daha az davranış problemi yaşayan ve şiddete yönelimi daha düşük olan çocuklar yetiştirmekte ve bu çocuklar kendilerini daha kolay rahatlatılabilmekte, çatışmadan kurtulabilmekte ve üretken olmaktadır. İletişim kaygısının nedenleri tam olarak bilinmemekle birlikte, temelinin erken çocukluk yıllarına dayandığı varsayılmaktadır. Genellikle çocuklar anaokuluna zaten yüksek düzeyde iletişim kaygısı kurulmuş olarak girmektedirler. Bu nedenle, iletişim kaygısı kalıtsal bir işlev değilse, iletişim kaygısının nedeni öncelikle bir çocuğun biçimlendirici yıllardaki deneyimlerinde yatmaktadır. Bu deneyim, çocuğun iletişim davranışları için pekiştirme yoluyla koşullandırılan öğrenilmiş bir özelliktir. Bir çocuk pekiştirme ile davranışları tekrar etmeyi öğrenir, genel olarak pekiştirilmeyen davranışların ise zamanla ortadan kalkacağı iyi bilinmektedir. Dolayısıyla, bir çocuk sessiz olduğu için pekiştirilirse ve iletişim kurmak için pekiştirilmezse, ortaya çıkacak sonuç sessiz bir çocuktur. Buna ek olarak, çocuğun sadece iletişim kurmak için güçlendirilmesi yetmez. Aynı zamanda iletişim kurmaya çalışırken sık sık

ebeveynin bağırması, ağabey vurması gibi bazı caydırıcı deneyimler yaşarsa, sessiz çocuk profilinin ortaya çıkma olasılığı daha yüksek olur (McCroskey, 1977: 80).

2.7.2. Aileden Kaynaklanan Nedenler

Aile, insanların sosyal ve kültürel erdemleri ilk defa öğrenmeye başladıkları sosyal bir gruptur. Ebeveyn, sosyalleşmenin ilk başı ve çocuğun ilk rol modelleridir. Karakterin oluşmasında, bireyin doğup büyüdüğü aile ve ev ortamının etkisi çok büyüktür. Çocuklar ebeveynlerinin birçok karakteristik özelliklerini, ahlaki ve kültürel değerlerini taklit ederek, deneyimleyerek ve pekiştirerek öğrenirler (Eroglu 2013: 144-145). Çocuklar ebeveynlerinin hal ve hareketlerini, davranışlarını kendine örnek aldığı için çocuk eğitiminde yetişkinler sorumluluk sahibi olmalıdır (Usta, 2004: 3). Aile içi ilişkilerde anne ve babanın demokratik bir düşünce yapısına sahip olmaları halinde, çocuk biraz daha serbest ve rahat yetişerek, objektiflik kazanıp, rasyonel davranışlar sergileyecek ve zamanla daha aktif olarak başkalarıyla kolay ilişkiler kuracaktır (Eroğlu, 2013: 145).

Görüşleri sorulan, düşüncelerine değer verilen, ailede önemli olduğu kendisine hissettirilen çocukların kendileriyle barışık, tenkite açık, empati kurabilen, insanları olduğu gibi kabul edip seven, pozitif bir karaktere sahip olmaları daha kolay olacak ve bu durum ilerleyen dönemlerdeki ilişkilerine yansımaktır. Anne ve babalarıyla iyi ilişki içinde olan kişilerin yüksek özgüvenleri ve problem çözme kabiliyetleri, kişilerarası ilişkilerinde büyük ölçüde rahatlık sağlayacaktır. Türk aile yapısı genellikle otoriter, baskıcı, aşırı koruyucu ve kollayıcıdır. Dolayısıyla toplumumuzdaki böyle bir aile sisteminde çocukların söz dinleyen sakin davranışları kabul görürken, eleştiren ve otoriteye asi davranışlar kabul görmeyerek istenmeyecek, bu tür davranışlara yaptırım ve ceza uygulanacaktır. Böyle ailelerde çocukların söz hakkı olmaz. Aileler, çocuklarını korkutarak, sindirerek hâkimiyetlerini sürdürürler. İlerleyen yıllarda ise bu tarz ailelerin çocukları, hala çocuk olarak kalacak, genç ve yetişkin olamayacaklardır. Gerçek anlamda ise silik, korkak, beceriksiz, düşük özgüvenli, sosyal ortamlardan rahatsız olan, utangaç, bildiği şeyleri söylemekten çekinen, kaygılı bir karaktere sahip olurlar. Ayrıca, aile içerisinde çocuklara uygulanan şiddet, çocuklarda ileriki yıllarda ortaya çıkacak

fiziksel ve psikolojik sorunlara neden olacak ve silinmez izler bırakacaktır (Usta, 2004: 5-6).

Aile, çocuğun dünyaya gelişinden itibaren onun bakımından ve eğitiminden sorumlu olan ilk kurumdur. Ailenin çocuğa karşı davranış ve tutumları, çocuğa verilen değer, kullanılan sözcükler, aile içi iletişim, çocuklardan güçlerinin üzerinde beklentilerin olması, başkalarıyla kıyaslama, ilgisizlik, eşler arasında tartışma ve kavgalar, huzursuz aile ortamı, boşanma, aile bireylerinden birinin ölümü, hastalıklar, fakirlik, uygun çalışma ortamının bulunmayışı vb. çocukların akademik başarılarını ve davranışlarını etkileyen önemli faktörler arasındadır (Çakmak ve Aktan, 2016: 23).

Ebeveyn tutumları ve aile ortamları arasındaki farklılıklar, çocukların iletişiminde farklı pekiştirme modellerine neden olmaktadır (McCroskey, 1977: 80). Yüksek düzeyde iletişim kaygısı yaşayan üniversite öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu etnik kökenleri farklı olanlardır. Bu tür çocukların neden yüksek iletişim kaygısı geliştirdikleri tam olarak bilinmezken, bu durumla ilgili iki açıklama vardır. Bu tür çocuklar, özellikle okula başladıktan sonra, maruz kaldıkları dillerin karışımı nedeniyle dil becerilerini edinmede daha fazla zorluk çekebilir ve bu nedenle iletişim için daha az pekiştirme alabilirler. İkinci olarak, ebeveynler daha düşük dil ve iletişim beceri seviyelerine sahip olabilir ve sonuç olarak kendilerine dilsel olarak yabancı olan bir toplumda iletişim kurmayı öğrenen çocuklarına çok fazla pekiştirme veremeyebilirler. Ebeveynler iletişimi birbirlerine veya çocuklara karşı bir silah olarak kullanırsa, çocuk bu tür istismardan kaçmak için iletişimden kaçınabilir, bu durum iletişimin yararlarını öğrenememesine ve başarılı iletişim girişimleri için pekiştirme alamamasına sebep olur. Kırsal bir ortamda yetiştirilen çocuklar da, daha kentsel bir ortamda yetiştirilen çocuklara göre daha az pekiştirme alabilmekte, dolayısıyla daha düşük iletişim becerisi ve daha yüksek düzeyde iletişim kaygısı geliştirmektedirler (McCroskey, 1977: 81)

Yavaş dil gelişimi veya yetersiz konuşma becerileri olan çocuklar, eksik becerilerin bir sonucu olarak olumlu pekiştirmeyi kaybetmemeleri için olabildiğince erken yardım almalıdır. Çocukların biçimlendirici yıllarında özellikle geniş ailelerde iletişimlerini pekiştirmek için ekstra çaba sarf edilmelidir (McCroskey, 1977: 92).

2.7.3. Okuldan Kaynaklanan Nedenler

Çocuğun sosyalleşebilmesi için aileden sonra gelen öncelikli ikinci kurum okuldur. Sağlıklı ilişkiler kurabilmek için iletişim becerilerini kazanmada okul da en az aile ortamı kadar etkilidir. Okullarda sessiz ve pasif bir sınıf, aktif ve gürültülü bir sınıfa tercih edilmektedir. Öğrencinin sessiz ve pasif olduğu bir sınıfta, öğretmen aktif konumdadır. Öğretmenin otoriter disiplini öğrencide kaygıya neden olarak öğrencilerin fikirlerini rahatlıkla söylemelerini engeller. Sert ve otoriter bir tutumla yönetimin hakim olduğu okullarda yönetici tarafından okulda sıkı bir yönetim uygulanır ve bu durum yöneticiler için övünç kaynağıdır. Oysaki kuralları delmeyen uslu ve çekingen öğrenciler, öğretmenleri tarafından takdir görüp beğenilirken, bu özellikler öğrencilerin psikolojilerinin düzgün olduğu anlamına gelmez. Arkadaşsız, çekingen, ürkek, aşırı saygılı bir genç okulda problem oluşturmazken aslında kendi özünde çok sorunlu bir kişi olabilir (Yörükoğlu, 2019: 182-187). Aykırı davranışlarda bulunan öğrencilere çok sert ve katı yaptırımlar uygulanarak, öğrenciler disiplin adı altında incitilmemelidir. Okul müdürlerince aşırı disiplinle yönetilen okullarda öğrenciler; iletişim kurma sürecinde kendilerini çok fazla rahat hissedemezler. Ayrıca, aile de kınama, ayıplama, eleştiri, sorgulama ve yargılama gibi davranışlarda bulunuyorsa, öğrenci iletişime geçmekten çekinir bir pozisyona gelebilir. Bu ve benzeri sebeplerden ötürü, okul çevresi iletişim kaygısının önlenmesinde ya da en asgari seviyeye indirilmesinde son derece önemli bir kurumdur (Küçükahmet, 2004: 213).

Okul ortamı çocuğun iletişim kurmasını talep ederken, çocuğun daha düşük beceri seviyesi, diğer çocuklara nazaran hem öğretmenler hem de akranlar tarafından iletişim için muhtemelen daha az pekiştirme verilmesine neden olacaktır. Ayrıca okul çoğu zaman sessizlik talep etmektedir. İletişim kaygısı yüksek olan çocuk bu gerekliliğe uymayı kolay bulacak ve bunun için pekiştirilecek, ancak okul sessizlik beklediğinde sessiz olmayan normal çocuklara verilen caydırıcı uyarıları da gözlemleyecektir. Bu, çocuğun geri çekilme davranışı için ek pekiştirme sağlayacaktır. Bu noktadan sonra, yüksek düzeydeki iletişim kaygısı, çevre ile benzer etkileşimler sonucu muhtemelen devam edecektir (McCroskey, 1977: 80).

2.7.4. Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler

Öğretmen, öğrenciyi geleceğe hazırlayan en önemli rehber kişilerden biridir. Çocukların gelişiminde öğretmenlerin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Öğrenciler büyük bir zaman dilimini okulda öğretmenleri ve arkadaşları ile birlikte geçirmektedirler. Bu nedenle öğretmen-öğrenci ilişkisi eğitimin niteliği ve öğrencilerin akademik başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmen-öğrenci arasında kurulan güven, değer ve karşılıklı diyaloga dayalı etkili iletişim, çocukların kendine güvenlerini ve öğrenme becerilerini arttırmaktadır (Çingir, 2004: 1).

Okulda öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkisinin en fazla sağlandığı ortam sınıflardır. Öğretmen bu sınıf ortamında davranış ve ilişkilere şekil veren, yol yöntem gösteren bir lider pozisyonundadır. Öğretmenin karakteri, fiilen yaptıkları, dillendirdikleri, davranışları, hal ve hareketleri öğrencilere rehber olmalıdır. Demokratik, adil ve insancıl olan hal ve hareketler öğrenci davranışlarının yön bulması adına kritik öneme sahiptir. Cana yakın, sempatik, arkadaşça ve öğrenciler için daha olumlu roller üstlenen öğretmenler, öğrencilerin okula karşı daha pozitif hükümler taşımasına yardımcı olacaktır. Buna karşıt, otoriter öğretmenler ise sınıftaki korku ve kaygıya sebep olan etkenlerden biri olarak öğrenciyi korkutur. Öğrencilerdeki arkadaşları önünde öğretmenin onları küçük düşürme düşüncesi kaygıya sebep olur. Öğretmen her söz ve davranışının öğrencinin üzerinde yaratacağı etkiyi düşünüp, ona göre uygun bir davranış sergilemelidir (Celep 2002: 26).

Sınıfta öğretmen merkezli bir eğitim söz konusuysa, öğrencinin fiziksel ve sözel etkinliği yok denecek kadar azdır. Karşılıklı etkileşimin olmadığı böyle bir ortamda sorunlar çözülmeyecek, öğretmenin olmadığı ortamlarda yeniden baş gösterecektir. Böyle bir öğretmen-öğrenci ilişkisinde aşlamayacak bir mesafe ve büyük bir yabancılaşma mevcuttur. Sınıf ortamında öğrenciler tarafından kaygı nedeni olarak algılanan davranışlar; öğrencilerin başarısızlık endişesi, ebeveynler ve öğretmenler tarafından öğrencilerden beklenen yüksek başarı, derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile konu arasındaki uyumsuzluklar, öğretmenin öğrencilere yönelik tutumu, öğretmenin öğrenciler arasında ayrımcılık yapması, öğretmenin ses tonu, beden dili, konuşma biçimi vs. gibi sayılabilir (Porgalı, 2003:

2). Bu nedenle, öğrencileri iletişim açısından etkilemedeki rollerinden dolayı öğretmenlerin sorumlulukları biraz fazladır.

Öğretmenler, bir çocukta iletişim kaygısının varlığını teşhis etmek ve özellikle okul yıllarında çocuğun iletişimine ekstra pekiştirme sağlamak için eğitilmelidir. Bir çocuğun yüksek iletişim kaygısının sahip olduğu tespit edildiğinde, sorunun üstesinden gelmek için mümkün olduğu kadar erken müdahale edilmelidir. Böylece yüksek iletişim kaygısının çocuğun öğrenmesi üzerindeki olumsuz etkileri minimize edilebilir (McCroskey, 1977: 92).

2.8. İLETİŞİM KAYGISININ ETKİLERİ (SONUÇLARI)

İletişim kaygısının bilişsel, duygusal ve davranışsal açıdan sorunlar içeren bir sendrom olarak kabul edilmesi üzerine bu alanda bir çok çalışma yapılmıştır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre iletişim kaygısının, davranışları, ilişkileri, başkalarının algılarını, meslek seçimini, istihdam olanaklarını ve eğitimi de kapsayan çok geniş bir etki alanı olduğu saptanmıştır (McCroskey ve Andersen, 1976; McCroskey ve Richmond, 1979; Ayres, 1986; Dwyer, 1998; Fordham ve Gabbin, 1996; McCroskey, 1977; Daly ve McCroskey, 1975; Ruchala ve Hill, 1994; Croucher, 2013; Rubin, Rubin ve Jordan, 1997).

İletişim kaygısı ile mesleki seçim ve arzu edirlilik arasında güçlü bir ilişki vardır. İnkâr edilemez bir şekilde, her meslek biraz iletişim gerektirir. Yine de çok fazla etkileşim gerektiren bazı meslekler ve yalnızca asgari bir miktar iletişim gerektiren diğer meslekler mevcuttur. Yüksek iletişim kaygısı yaşayan kişiler, daha az iletişim gerektiren meslekleri daha fazla iletişim gerektiren mesleklerden daha arzu edilir olarak algılarken, düşük endişeli kişiler daha az iletişim gerektiren mesleklerden daha fazla iletişim gerektiren meslekleri daha arzu edilir olarak değerlendirmişlerdir. İletişim kaygısı yüksek öğrenciler, daha az iletişim gerektiren meslekleri, düşük iletişim kaygılı öğrenciler ise daha fazla iletişim gerektiren meslekleri tercih etmektedirler. Bu nedenle, yüksek iletişim kaygısına sahip muhasebeciler, meslektaşları, müşteriler ve halkla konuşurken iletişimden kaçınabilir veya önemli ölçüde endişe yaşayabilir. Yüksek iletişim kaygısına sahip kişilerin ilerlemeyi diğerlerine göre daha az arzulayacakları, çünkü böyle bir ilerlemenin kendilerine dayatılan iletişim gereksinimlerini artıracakı savunulmaktadır

(McCroskey, 1977: 87; Daly ve McCroskey, 1975: 309-313; Rubin, Rubin ve Jordan, 1997: 113).

Düşük iletişim kaygısı yaşayan öğrenciler ile yüksek iletişim kaygısı yaşayan öğrenciler karşılaştırıldığında iletişim kaygısı yüksek olanlar akademik olarak daha başarısızdır. Not ortalamaları daha düşüktür, üniversiteye giriş sınavlarında daha düşük puan alırlar, okula karşı daha olumsuz tutumları vardır, öğretmenler tarafından daha düşük puanlar verilir ve genel sınıf başarıları daha düşüktür (Dwyer, 1998: 137; McCroskey ve Andersen, 1976: 80). Yüksek iletişim kaygısı yaşayan öğrenciler aynı zamanda olumsuz akademik sonuçlar da yaşadıkları için, onlar için olumsuz sonuçlardan bazıları, öğrenme stillerine uygun olmayan öğretim biçimiyle ilgili olabilir.

İletişim kaygısı yüksek olan öğrenciler konuşmaktan çekindikleri için bu durum onlar için bir dezavantaj olup, bu öğrenciler ilerleme ve ihtiyaçlarını eğitime bildirme konusunda sıkıntı yaşarlar. Yüksek iletişim kaygısına sahip olan öğrenciler, derse aktif katılım gerektirecek küçük sınıflar yerine kalabalık ders sınıflarını tercih etme ve öğretmen yardımından kaçınma eğilimindedirler (Fordham ve Gabbin, 1996: 91; McCroskey ve Andersen, 1976: 80)

Yüksek düzeyde iletişim kaygısı yaşayan kişiler, mümkün olduğunca iletişimden uzak duracak ve kaçınmaya çalışacaktır. İletişimden çekilmelerinin ve iletişimden kaçınmalarının bir sonucu olarak, yüksek düzeyde iletişim kaygısı yaşayan kişiler, çevrelerindeki diğer kişiler tarafından daha düşük düzeyde iletişim kaygısı yaşayan kişilere göre daha az olumlu olarak algılanacaklardır. Geri çekilme ve kaçınma davranışlarının bir sonucu olarak ve bu davranışların geliştirdiği olumsuz algılamalarla bağlantılı olarak, yüksek düzeyde iletişim kaygısı yaşayan kişilerin ekonomik, akademik, politik ve sosyal yaşamları bu durumdan olumsuz olarak etkilenecektir (McCroskey, 1977: 85; Ruchala ve Hill, 1994: 286).

Yüksek düzeyde iletişim kaygısı yaşayanlar, sözlü iletişimden kaçma, bozma veya çekilme eğiliminde olduğundan, yüksek düzeyde iletişim kaygısı deneyimi yaşayan bireylerin diğerleriyle tatmin edici ve ustaca iletişim kurma olasılığı daha düşüktür (Croucher, 2013: 300).

Düşük iletişim kaygısına sahip öğrenciler, geleneksel, düz sıra oturma düzeni olan bir sınıfta derse katılım beklenen ve öğretmen için en erişilebilir alan olan ön ve orta sıraları seçerken, yüksek iletişim kaygısı olan öğrenciler sınıfta yan ve arka taraflardaki sıraları seçmektedirler (McCroskey, 1977: 87; Fordham ve Gabbin, 1996: 91).

Önceki araştırmalar, iletişim kaygısı düşük olan kişileri sıcak, iletişimsel, tanınması kolay, arkadaş canlısı ve ilişki odaklı olarak nitelendirirken; iletişim kaygısı yüksek olan kişileri yanıt verme yeteneği düşük, havalı, bağımsız, iletişim kurmayan, disiplinli, rasyonel, bilinmesi zor, sosyal olarak daha az çekici, görev odaklı vb. olarak nitelendirilmektedir (McCroskey, 1977: 88).

Yüksek iletişim kaygısı olan kişiler sadece kişilerarası ilişkilerde olumsuz olarak bulunmamış, aynı zamanda hem akademik dünyada hem de iş dünyasında bireylerin gelecekteki başarısına ilişkin olumsuz beklentiler oluşturduğu tespit edilmiştir. Yüksek iletişim kaygısına sahip olan kişiler, iş başvuruları ve iş ortamındaki tavırları açısından, düşük iletişim kaygısına sahip olan kişilerle karşılaştırıldığında; daha az görev odaklı ve daha az sosyal açıdan çekici olarak algılanmıştır. Ayrıca, daha az iş tatmini yaşadığı, iş arkadaşları, amirleri ve astları ile daha zayıf ilişkiler kurduğu, daha az üretken olduğu ve iş yerindeki terfi olasılığının daha düşük olduğu öngörülmüştür. Daly ve McCroskey (1975), yüksek iletişim kaygısına sahip kişilerin, daha yüksek iletişim gereksinimleri olan bir pozisyonu almaktansa, daha düşük maaşlı ve daha düşük statülü bir pozisyonu kabul edeceklerini bulmuşlardır (McCroskey, 1977: 89; Ruchala ve Hill, 1994: 287).

Yapılan araştırmalara göre, yüksek düzeyde iletişim kaygısı yaşayan kişilerin iletişim ortamlarından kaçınma amacıyla ortak bazı davranışlar sergiledikleri bulunmuştur. Fizyolojik uyarılma şekilleri olarak görülen bu davranışlara örnek olarak; göz teması kurmama, genel bir kaygı hali, hareketlerde ve jestlerde sınırlılık, bedende titreme, seste titreme, ses tonunu ayarlayamama, zihinsel yanılma, iletişim kurmama, daha az fikir beyan etme, kısa cümlelerle karşılık verme, konuyla ilgili daha az yorum yapma, kalp atış hızında artış, ellerde terleme ve ağız kuruluğu verilebilir.

İletişim kaygısına yönelik yapılan araştırmaların çoğu ergenler ve üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilerek akademik alandaki etkilerine yönelik çıkarımlarda bulunulmuştur (Booth-Butterfield, 1986; Daly ve McCroskey, 1975; Glaser, 1981; McCroskey, 1977; Richmond ve McCroskey, 1998; Phillips, 1977; Scott ve Wheelless, 1977). Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalar sayesinde, iletişim kaygısı olan bireylerin genel olarak kaygılı olma eğiliminde oldukları ve bu kişilerin belirsizliğe düşük tolerans gösterdikleri, kontrol eksikliği yaşadıkları, maceracı olmadıkları, duygusal olgunluk eksikliği gösterdikleri, içe dönük oldukları, düşük öz saygıya sahip oldukları, yeniliğe kapalı oldukları, anlaşmazlıklara düşük tolerans gösterdikleri ve iddialı olmadıkları bulunmuştur (Richmond ve McCroskey, 1985). Yüksek iletişim kaygılıların tipik olarak öz saygıları düşüktür ve yüksek iletişim kaygılılar kişisel bilgilerinin daha azını başkalarıyla paylaşma eğilimindedir (Çakmak ve Aktan, 2016: 23).

İletişim kaygısı alanındaki araştırmalar, insanların yüksek iletişim kaygısı deneyimi yaşamak zorunda kalmamak için, düşük iletişim gerektiren meslekleri, diğer insanlarla tesadüfi teması azaltan konutları, sınıflarda veya toplantılarda daha az dikkat çekici olan koltukları seçebileceğini ve sosyal ortamlardan kaçınabileceğini saptamışlardır. Öyleyse kaçınma, yüksek iletişim kaygısına genel bir davranışsal tepkidir (McCroskey, 1982: 164).

Yapılan araştırmalarda, yüksek iletişim kaygısına sahip kişilerin iş görüşmelerine hazırlanmak için daha az zaman harcadığını ve işverenlerin bu kişileri düşük iletişim kaygısı olanlara göre daha az etkili ve pozisyon için daha az uygun olarak algılandığı keşfedilmiştir. Kaygının öğrenme üzerindeki etkisi ve aralarındaki ilişki analiz edildiğinde, çok düşük ve yüksek kaygının öğrenme için risk oluşturduğu, öğrenmeyi zorlaştırdığı, orta düzey bir kaygının ise öğrenmeyi güdüleyerek kolaylaştırdığı savunulmaktadır. Yani, aşırı kaygı durumu öğrencinin heyecanını artırarak paniklemesine sebebiyet verirken, düşük kaygı düzeyi ise öğrenciyi rehavete ve isteksizliğe itebilmektedir (Çakmak ve Aktan, 2016: 23).

2.9. MUHASEBE EĞİTİMİNDE İLETİŞİM NEDEN ÖNEMLİ

Muhasebe mesleğinin değişen doğası ve mevcut iş ortamı göz önüne alındığında, muhasebe eğitimcileri, muhasebe mezunlarını küresel çalışma ortamında karşılaşılabilecekleri zorlukların üstesinden gelmek için yeterince iyi hazırlamalıdır (Lange, Jackling ve Gut 2006: 372). Mezunların, muhasebe mesleğinde sorumluluklarını yerine getirmelerine yardımcı olan en önemli beceriler; iletişim becerileri, teknik beceriler, kişilerarası beceriler ve analitik becerilerdir (Lange, Jackling ve Gut 2006: 375).

Öğrencilerin iletişim kaygısı yaşamasının ana faktörlerinden biri yetersiz iletişim eğitimidir. İşletme (muhasebe) programı literatürüne yönelik olarak yapılan çalışmalarda, müfredatta iletişim derslerinin yer almadığı, öğrencilerin ise yönetici olarak mezun olacağının telkin edildiği tespit edilmiştir. Araştırmalar, iletişim becerilerinin yönetsel başarı için gerekli olduğunu göstermektedir. Yöneticiler sunum yapmalı, küçük gruplarla, çalışanlarla, kişilerarası iletişim kurmalı ve toplantılar düzenlemelidir. İletişim eğitime yer vermeyen müfredatla öğrencilere öğretilenlerle, işyerinde deneyimledikleri arasında bir boşluk oluşacaktır. İşletme bölümü öğrencileri için müfredat tatmin edici olmayıp, statükoda bir değişiklik önerilmektedir (Burk, 2001: 51-57).

İşe alma ve terfi kararlarında yazma ve sözlü iletişim becerileri işverenler için çok önemli olduğu için, Muhasebe Eğitimi Değişim Komisyonu (AECC) ve büyük işletme firmaları, muhasebe eğitimini iyileştirmeye yönelik önerilerinde bu becerilerin önemini ve bu becerilerin müfredatta yer almasının bir ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Muhasebe Eğitimi Değişim Komisyonunun tavsiyelerine uygun olarak, birçok muhasebe eğitimcisi, sözlü ve diğer iletişimde özel beceri eğitimini içerecek şekilde müfredatlarını revize etmektedirler. Ancak yapılan araştırmalar, birçok muhasebe öğrencisinin işverenlerin iletişim becerilerine verdiği değerin farkına varamadıklarını ve bu durumu önemsemediklerini göstermektedir (Elias, 1999: 38).

McCroskey ve Andersen (1976), öğrenci başarısının öğrencinin iletişim davranışı tarafından öğrencinin ders notunun derse katılımı içermesi gibi durumlarda hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilendiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler

tarafından sorulan sorular ve yorumlar, ders materyalinin netleştirilmesine ve bütünleştirilmesine yardımcı olur. Ayrıca, eğitime geri bildirim sunarak, öğrenciler ders sunumun hızını ve içeriğini etkileyebilir ve gelişmiş bir öğrenme ortamı yaratabilir (Fordham ve Gabbin, 1996: 90).

Bir üniversite eğitimi, mezunların öğrenme ve profesyonel gelişime ömür boyu sürecek bağlılığının temellerini atmalıdır. Uluslararası birçok yazar, eğitim ve uygulama arasındaki uçurumun müfredat değişikliği nedeniyle genişlediğini öne sürmektedir. Dünya çapındaki muhasebe eğitimcilerinden, salt teknik muhasebe uzmanlığından daha fazlasını kapsayan daha geniş bir beceri ve nitelikler kümesine sahip muhasebe mezunları üretmek için müfredatı değiştirmeleri istenmektedir (Kavanagh ve Drennan, 2008:280).

Küresel olarak muhasebe eğitimi ile ilgili profesyonel raporlarda, muhasebe eğitiminin, mezunların teknik yeteneklerle donatılması için teoriye ağırlık verdiğine, öğrencilerin uygulamadaki yetkinlikleri kazanabilmeleri için vaka temelli yöntemler, seminerler, rol oyunları ve etkileşim için simülasyonlar gibi alternatif öğretim stratejilerine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Çünkü, bu tarz öğrenme sürecinde öğrenciler yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi beceriler geliştirirler. Bir muhasebecinin değeri ise artık eleştirel düşünme, problem çözme ve analitik beceriler gibi üst düzey becerilerle ölçülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin beceri temeline ilişkin yeteneklerine ek olarak, bir de kullanılabilecek iletişim ve zaman yönetimi gibi kişisel aktarılabilir beceriler geliştirmede hemfikir oldukları tespit edilmiştir. Gelecekteki kariyer beklentileri söz konusu olduğundan, muhasebe eğitimi ile öğrencilere takım çalışması ve topluluk önünde konuşma becerileri kazandırılmalı, mezunlar öğrenim, iş ve yaşam için gerekli becerilerle donatılmalıdır. Muhasebe öğrencilerin yaşam boyu mesleki, sosyal ve kültürel alanda çeşitli nitelikler ve beceriler geliştirmeye odaklanarak yaşam boyu öğrenenler olmaya hazır olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu profesyonel raporlarda, muhasebe eğitiminin odak noktasının sadece belirli becerilerin geliştirilmesi değil, daha çok yaşam boyunca beceri ve bilgiyi geliştirme, değiştirme ve yenileme olması gerektiği belirtilmiştir (Kavanagh ve Drennan, 2008: 282).

Genel olarak, profesyonel olarak da desteklenen eğitimde müfredat değişikliğine yönelik literatür incelendiğinde, Albrecht ve Sack (2000) tarafından da bildirildiği gibi muhasebe müfredatının analitik/eleştirel düşünebilme, yazılı ve sözlü iletişim becerisi, bilgi işlem teknolojisi ve karar verebilme kabiliyeti gibi yeterlikleri içerecek şekilde genişletilmesi önerilmektedir. Siegel ve Sorenson (1999) tarafından yapılan önemli bir yönetim muhasebesi çalışmasında, bir işletmenin başarısı için işverenler tarafından sözlü ve yazılı iletişim, sunum becerileri, bir ekipte çalışabilme becerisi, analitik beceriler ve muhasebe bilgisi gibi beceriler işe almada kriter olmalıdır. Birçok yazar, sözlü ve yazılı iletişim becerilerinin en önemli iki beceri olduğu görüşünü desteklemektedir. Ancak işverenler, meslek mensubu adayların en büyük eksikliklerinden birinin zayıf iletişim becerileri olduğunu belirtmektedir (Kavanagh ve Drennan, 2008: 283).

Küresel iş ortamının hızlı gelişimi, modern yapıları ve sürekli değişen ihtiyaçları, muhasebecilerin müşterilerine değer katmak için ihtiyaç duydukları becerilerde evrimsel değişikliklere neden olmuştur. Değişen ekonomiler ve teknolojiye gelişmeler, tarihsel olarak skor tutucular, fasulye sayaçları veya kurumsal polisler olarak nitelendirilen muhasebeciler için bir dönüm noktası olmuştur. Muhasebe meslek mensupları artık kendi organizasyonlarında sözlü ve yazılı iletişim becerilerinin en önemli olduğu daha stratejik roller üstlenmektedirler. İletişim becerileri muhasebe alanında başarılı bir kariyer için temel bir kişisel yetkinlik olarak kabul edilmektedir (Oussi ve Klibi, 2017: 208).

Mezun öğrencilerin, son derece değişken küresel iş ortamında bilgileri sayesinde başarılı olmaları için, çeşitli teknik ve genel beceriler sergilemeleri gerekir. Bu bağlamda genel beceriler, mezunların çalıştığı sektöre uyacak şekilde iletişim, ekip, liderlik, problem çözme, analitik ve kişilerarası beceriler gibi aktarılabilir nitelikleri kapsar; ancak bunlarla sınırlı değildir. Bu nedenle, muhasebe müfredatı ve ders içeriklerinde, muhasebe mesleğinde yetkin mezunlar yetiştirebilmek için genel becerilerin geliştirilmesine daha fazla odaklanılmalıdır. Yapılan önceki çalışmalarda, muhasebe lisans öğrencilerinin teknik becerileri genel becerilerden daha üst sıraya koyma eğiliminde oldukları bulunmuştur. Ancak daha güncel çalışmalarda, teknik becerilerin muhasebede iş başarısı için yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Muhasebe eğitimcileri, öğrencilerin etkili iletişim gibi genel becerilerin önemini anlamalarını

sağlamalı ve öğrencileri bu tür becerilerde ustalaşmaya teşvik etmelidir. Özellikle lisans muhasebe derslerinde genel becerilerin geliştirilmesi için müfredatta ve öğretim tekniklerinde değişiklikler yapılmalıdır (Lange, Jackling ve Gut 2006: 365-366).

Teknik beceri eğitimi ve yaşam boyu öğrenmeyi sağlama arzusunun yanı sıra, muhasebe öğrencilerine sözlü, yazılı ve kişilerarası iletişim gibi genel beceriler ile birlikte organizasyon ve teknoloji becerileri kazandırılmalıdır. Teknik beceriler muhasebe kariyeri için temel oluştursa da, kariyer başarısını asıl artıran uyarlanabilir genel becerilerdir. Öğretim politikaları; yenilik, yaratıcılık, çeşitlilik, küreselleşme, yaşam boyu öğrenme, işveren ihtiyaçları, mesleki ilişki, teknik ve genel beceriler ve etik gibi hususlarda güncellenmelidir. Müfredat dersleri ve ders içerikleri ile öğrenciler, mezuniyet sonrası hayatlarına hizmet edecek beceriler, kişisel nitelikler ve disiplin alanlarına ilişkin eğitim deneyimleri ile donatılmalıdır (Lange, Jacking ve Gut 2006: 368).

Sözlü iletişim becerilerinin önemi kabul edilmekle birlikte, muhasebe eğitimi literatüründe sadece birkaç yazar bu konuyu ele almıştır. Gabriel ve Hirsch (1992) eleştirel düşünme ve iletişim becerilerinin muhasebe müfredatına nasıl entegre edileceğini tartışmışlardır. Hem yazılı hem de sözlü iletişim becerilerinin muhasebe eğitiminde önemli olduğu belirtilse de, yazılı ödevlerin zaman ve diğer kısıtlamalar nedeniyle sözlü iletişim gerektiren ödevlere oranla daha sık kullanıldığı tespit edilmiştir. Özellikle kalabalık sınıflarda, muhasebe derslerinde sözlü iletişim becerilerini kullanmak için yeterli ders süreleri bulunmamaktadır. Sözlü iletişim becerilerinin muhasebe pozisyonlarında başarıdaki kritik rolü göz önüne alındığında, bu kısıtlamalar muhasebe müfredatı içinde sözlü iletişim becerilerini geliştirmenin yenilikçi yollarını keşfetme ihtiyacını ortaya koymaktadır (Ruchala ve Hill, 1994: 285).

Muhasebecilerin zayıf iletişimciler olarak algılanma nedenleri; muhasebe eğitimcileri, muhasebecilerin iletişim gereksinimlerini kavrayamamışlardır ve bu nedenle üniversitelerde öğretilen iletişim becerileri mesleki ihtiyaçları yeterince karşılayamamaktadır. Kariyer başarısı için gerekli iletişim becerilerini geliştirmek için muhasebe meslek kuruluşları tarafından yeterli sürekli eğitim sağlanamamıştır.

Muhasebeyi ana dal olarak seçen öğrenciler sabit bir iletişim anlayışına sahiptir ve bu nedenle gerekli becerileri geliştirmezler. Muhasebe eğitimcileri, sözlü ve yazılı iletişim becerilerini muhasebe programlarına entegre etmede önemli bir rol oynayabilir ve böylece muhasebe mezunlarının iletişim becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilir. Muhasebe meslek adaylarının iletişim becerilerini geliştirmek için eğitimciler literatürdeki bilgi boşluklarının nerede olduğunun farkında olmalıdırlar. Ayrıca, muhasebe mesleği içindeki farklı kariyer aşamaları ve farklı uzmanlık alanlarındaki iletişim becerilerinin çeşitli boyutlarının nasıl önceliklendirildiğini anlamak da önemlidir (Siriwardane ve Durden, 2014: 120).

Muhasebeciler kariyer basamaklarını yükselttikçe iletişim becerilerinin önemi artmaktadır. Muhasebeciler, iletişim görevlerini yerine getirmek için uygun iletişim becerilerine sahip olmalıdır. Sözlü iletişim görevlerinin örnekleri arasında sunum yapma, küçük grup toplantıları yapma ve müşterilerin sorularını yanıtlama yer alır. Sözlü iletişim becerilerinin örnekleri, resmi olmayan konuşma becerilerini, resmi sunum becerilerini ve dinleme becerilerini içerir. Sözlü iletişimin etkililiği aynı zamanda netlik, kısalık ve ton gibi çeşitli konuşma unsurlarına da bağlıdır. Benzer şekilde, yazılı iletişim görevleri farklı beceriler ve öğeler gerektirir (Siriwardane ve Durden, 2014: 122).

Daha önce yapılan araştırmalara göre, eğitimciler ve muhasebeciler arasında iletişim becerilerinin önemi konusunda farklı görüşler bulunmuştur. Üniversite mezunlarının sözlü veya yazılı olarak iletişim kuramamaları göze çarpan bir eksiklik olarak tespit edilmiştir. Muhasebeciler tarafından resmi olmayan sözlü iletişim becerileri, resmi sözlü iletişim becerilerinden daha önemli olarak algılanmaktadır. Eğitimciler resmi iletişime (hem sözlü hem de yazılı) daha fazla önem verirken, meslek mensupları gayri resmi iletişime daha fazla önem vermektedirler Muhasebe uzmanları, resmi, gayri resmi, yazılı ve sözlü iletişim yoluyla görüşlerini etkili bir şekilde sunabilmeli, tartışabilmeli, raporlayabilmeli ve savunabilmelidir. Muhasebe eğitimcileri için önemli bir zorluk, öğrencilerin muhasebede en sık gerçekleştirilen iletişim görevleriyle uyumlu devredilebilir beceriler geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bunu başarmak için, ilgili iletişim becerileri ihtiyaçlarını belirlemek, bunları muhasebe programlarında uygulamak ve muhasebe mezunlarının iletişim beceri düzeylerini iyileştirmek için muhasebe eğitimcileri, iletişim uzmanları ve

muhasabe meslek mensupları arasında yapılacak işbirliğine ihtiyaç vardır (Siriwardane ve Durden, 2014: 130). Muhasebe alanında eğitim veren akademisyenler, muhasabe bilimine yönelik çeşitli etkinlikleri verimli bir şekilde tamamlamak için en önemli olan iletişim becerilerini ve öğelerini belirlemek için iletişim uzmanlarını görevlendirebilir; muhasabe eğitimcileri, belirli aktarılabılır becerilerin tanımlanması ve dahil edilmesi için araştırma çalışmalarının tasarlanmasında iletişim uzmanlarıyla işbirliği yapabilirler (Siriwardane ve Durden, 2014: 133). Muhasebe eğitimcileri, meslek mensuplarıyla yaptıkları işbirliği sayesinde, muhasabecilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini daha kesin bir şekilde belirleyerek, muhasabe programı tasarımı ve yenilikçi pedagojiler yoluyla belirli iletişim becerilerini ve unsurlarını daha iyi hedefleyebileceklerdir (Siriwardane ve Durden, 2014: 134)

Muhasebe eğitiminden meslek için kapsamlı bir beceri ve bilgi çeşitliliğine sahip mezunlar yetiştirmesi beklenmektedir. Söz konusu beceri kavramı ile anlatılmak istenen ise; iletişim becerileri, entelektüel beceriler ve kişilerarası becerilerdir. Mesleki açıdan değerlendirildiğinde etkili iletişim becerileri, entelektüel ve kişilerarası becerilere oranla daha çok kritik bir öneme sahiptir (Stowers ve White, 1999: 37).

Muhasebe eğitimi verilen okullardan iletişim becerisi ihtiyaçlarını karşılayacak stratejiler geliştirmesi beklenmektedir. Öğrencilerinin muhasabe firmalarının değer verdiği yetkinliklerden yoksun olduğunu fark edemeyen okullara nazaran, iletişim derslerini müfredatlarına alan okulların öğrencileri mezun olduklarında daha prestijli firmalarda işe alınacaklardır. İletişim fakültelerinden, bu değişen pazar gereksinimlerini karşılayacak müfredat tasarımları beklenecektir. Kendilerini bu konuda güncelleyemeyen okullar ve öğrencileri, iletişim becerileri için bu pazar testini karşılayanlara kıyasla önemli ölçüde bir dezavantaja sahiptirler (Stowers ve White, 1999: 38).

Muhasebe eğitimi alan öğrencilerin, değişim yönetimi, yeni organizasyonel ortam, liderlik ve kişilerarası iletişim, finansal ve muhasabe uygulamalarında problem çözme ve karar verme, performans ölçümü, entelektüel sermaye oluşturma, hissedar zenginliği gibi konularda eğitilmeleri beklenmektedir. Muhasebe eğitiminin

sadece muhasebe becerileri kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin iletişim yetkinliğini artırmaya da yardımcı olması mantıklı bir beklenti olacaktır. Aksi takdirde, muhasebe öğrencilerinin iletişim kaygı seviyesi, hedeflere ulaşmada ve mesleki sorumluluklarını yerine getirmede meslek mensupları için sorun oluşturabilir. Bilgi teknolojisindeki devrim nedeniyle, önemli miktarda görüntülü telefon, ağ veya konferans yoluyla yapılan toplantılar için kaliteli iletişim becerileri gereklidir. Bununla birlikte, video veya uzaktan iletişim veya benzeri medya, mevcut çalışmanın amacı olmayan iletişim endişesi üzerinde etkili olmuş olabilir (Aly ve İslam, 2003: 755).

Muhasebeciler, varlıklar, borçlar, mali durum ve gelir gibi soyut kavramların muhasebeci olmayan izleyicileri tarafından anlaşılabilceği bir dilde iletişim kurmayı öğrenmelidir. Çoğu üniversitenin muhasebe müfredatı muhasebenin teknik yönlerine vurgu yaptığından, mezun muhasebeciler birbirleriyle ve diğer muhasebecilerle iletişim kurabilirler. Ancak muhasebeci olmayanlarla gerekli becerileri edinemedikleri takdirde etkili bir şekilde iletişim kuramayabilirler. Buna göre, sadece bir iletişim sorununun varlığını belirlemek değil, aynı zamanda işverenlerin ihtiyaç duyduğu ve bu nedenle mezun muhasebeciler tarafından sahip olunması gereken iletişim becerilerinin türlerini belirlemek de önemlidir. Bu nedenle sözlü ve sözlü olmayan mesajlar birbirleriyle tutarlı olmalıdır (Zaid, Abraham ve Abraham, 1994: 206).

Muhasebe eğitimiyle, öğrencilerin sadece muhasebe, denetim ilke ve teknikler yönünden eğitilmesinin ötesine geçilerek, bir yöneticinin sahip olması gereken çok sayıda yetenek ve kişilik özelliği bakımından da beceriler kazandırılması amaçlanmalıdır. Bu, muhasebenin geleneksel defter tutma rolünden yönetsel bir perspektif benimsemeye doğru ilerlediğinden, iletişim becerilerinin iş dünyasında her düzeyde artan bir rol oynadığı kabul edildiğini göstermektedir. Muhasebe verilerinin kendi başlarına hiçbir önemi yoktur, ancak daha sonra karar verme sürecini etkileyebilecek muhasebe bilgilerinin başarıyla iletilmesine bağlıdır. Bu nedenle iletişim, bilgilerin aktarılmasıyla sınırlı değildir, karar verme, motive etme, ikna etme ve kontrol etme amaçları için de etkin olarak kullanılmaktadır (Zaid, Abraham ve Abraham, 1994: 207).

Muhasebe müfredatını revize etme hareketi 1980'lerde ciddi bir şekilde başlayarak, iletişim becerilerinin önemi sürekli olarak ön plana çıkarılmıştır. Muhasebecilerin iletişim becerilerinde yetersiz oldukları belirtilmiş, yazılı ve sözlü iletişim alanlarında müfredatın güçlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. İletişim kaygısı, iletişim becerileri tatmin edici olan bir kişinin bile etkili iletişim kurmasını engelleyebilmektedir. Bu nedenle, endişeli bir iletişimci çevresi tarafından yetersiz bir iletişimci olarak algılanmaktadır. İletişim kaygısı yüksek olan kişiler de iş arkadaşlarıyla daha az iyi geçinmeye ve kariyerlerinde yükselme veya ilerleme olasılıklarının daha düşük olduğu varsayılarak, bu sorunların iletişimdeki beceri eksikliğinden değil, endişeden kaynaklandığını belirtilmiştir (Borzi ve Mills, 2001: 193).

Akademik kimlik bilgilerine sadık kalırken, muhasebe eğitim kurumlarının ve muhasebe mezunlarını işe alan işverenlerin beklentilerini de karşılayan programlar geliştirmek ve muhasebe öğrencilerini yetiştirmek muhasebe eğitimcilerinin görevidir. Bu beklentiler arasında en önemlisi, yükseköğretim muhasebe eğitiminin muhasebe meslek eğitimi kurumları ve işverenlere devredilebilir belirli becerilere sahip mezunlar sağlamasıdır. Aktarılabilir beceriler, iletişim becerileri, yazılı beceriler, kişilerarası beceriler, eleştirel, muhakeme ve analitik beceriler gibi bir dizi genel beceriyi içerir. Bu amaçla, muhasebe eğitimcileri, muhasebe mesleğinin beklentilerini karşılayacak şekilde öğrenciler yetiştirmek konusunda iyi bir konuma sahiptir. Muhasebe eğitimi için bir standart oluşturan Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu (IFAC) bünyesindeki Uluslararası Muhasebe Eğitim Standartları Kurulu (IAESB) tarafından mesleğe yeni başlayanlar arasında aktarılabilir becerilere duyulan ihtiyacın uluslararası düzeyde de tanınması amacıyla Uluslararası Eğitim Standardı 3 (IES3) yayınlanmıştır (Ballantine ve Larres, 2009: 388).

Muhasebe mesleğinin ve eğitiminin kalitesi birbirine entegredir. Bu nedenle, muhasebe eğitiminin kalitesi ne kadar çok arttırılırsa, muhasebe mesleğinin gelecekteki imajı o denli güçlü olacaktır (Kocamaz, 2015: 12).

2.10. İLETİŞİM MUHASEBE MESLEĞİNDE NEDEN ÖNEMLİ

Muhasebe programlarından mezun olanların meslekte başarılı olabilmeleri için yazılı ve sözlü iletişim becerilerine ihtiyaçları vardır. Muhasebe öğrencileri, teknik bilgi ve bilgiyi aktarmanın bir yolu olarak yazılı iletişim becerilerinin önemini farkında olmalıdırlar. Giderek artan yasal düzenlemeler ve yanlış uygulamalara yönelik açılan davalar sonucunda, mesleğin kendisi tarafından teknik bildiriler ve yayınlar yapılması, muhasebedeki birçok eğitim programının sayılar ve teknik ifadelerle yer vermesi sonucunda öğrenciler, iletişim becerilerinin kullanımının teknik muhasebe becerilerinden daha az önemli olduğunu algılamaktadırlar. Öğrenciler muhasebenin bir bilgi sistemi olduğunun, yazılı ve sözlü iletişim becerilerinin doğru ve verimli bir muhasebe bilgisi alışverişini sağlamak için gerekli olduğunun farkına varmalıdırlar. Doğru muhasebe bilgileri geliştirmek için analitik becerilere, bilginin kişiden kişiye yazılı veya sözlü aktarımının sağlanması için iletişim becerilerine ihtiyaç vardır. Analitik beceriler ve iletişim becerileri birbirlerinin destekleyicileri olarak muhasebe mesleğinin olmazsa olmazlarındandır. Teknik yazma becerileri önemli olsa da, muhasebe meslek mensuplarının sadece teknik rapor yazmadan daha geniş bir genel iletişim becerilerine sahip olmaları gerekir. Bu mezunların sadece teknik yazma becerilerine değil, aynı zamanda fikirlerini ve sonuçları başkalarına tam olarak aktarabilmek için iyi sözlü iletişim becerilerine, problem tanımlama, çözüm seçeneklerinin araştırılması, uygulanabilir seçeneklerin araştırılması ve sonuçların geliştirilmesinde daha genel yazma ve analitik becerilere, ve meslekte terfi için kariyerleri boyunca fayda sağlayacak bilgi ve becerilere ihtiyaçları vardır. İyi iletişim becerilerinin ve analitik becerilerin gelişimi tekrara dayalı pekiştirmeye dayanmaktadır (Hirsch ve Collins, 1988: 15-16).

Muhasebecilerin ve yöneticilerin, bir durum hakkında meslektaşlarına nasıl brifing verileceği, bir problemin nasıl analiz edileceği ve başkalarına nasıl tavsiyelerde bulunulacağı gibi konularda becerilere sahip olmaları açısından iletişim muhasebe mesleğinde önemlidir (Hirsch ve Collins, 1988:20).

Muhasebe mesleğindeki rekabetçi baskılar ve teknoloji, muhasebe mezunlarının teknik bilgi dışında, ek yeterliliklere, yeteneklere ve becerilere ihtiyaç duymasına neden olmuştur. Bu yetenekler ve beceriler, muhasebe meslek

mensuplarının eğitim yoluyla edindikleri bilgileri başarılı bir şekilde kullanılmalarını sağlamaktadır (Kavanagh ve Drennan, 2008:281).

İşverenler, muhasebe mezunları arasından işe alımlarda seçim yapabilmek için mezunların işe olan motivasyonu veya ilgisi, kişisel nitelikleri ve iletişim becerileri olmak üzere üç kritere başvurumaktadırlar. Ancak muhasebe mezunları, sınav sonuçlarını işverenlerin kullandığı en önemli kriter olarak görmekte ve bunu kişisel nitelikler ve iletişim becerileri takip etmektedir. Gabric ve McFadden (2000), hem öğrencilerin hem de işverenlerin en önemli üç iş becerisinin sözlü iletişim, problem çözme ve dinleme becerileri olduğu konusunda hemfikir olduklarını tespit etmişlerdir. Leveson (2000), endüstride, özellikle iş dünyasında, sözlü iletişimin anahtar iletişim becerisi olduğunu, oysa üniversitede yazılı iletişimin çok daha fazla ilgi gördüğünü öne sürmektedir (Kavanagh ve Drennan, 2008:284).

Gelecekteki kariyerleri açısından kişilerde olması arzu edilen en önemli beceriler; güncellik, karar verme, sözlü iletişim, analitik beceriler ve problem çözme, eleştirel düşünme, öz motivasyon/özyönetim, profesyonel tutum, takım çalışması, bilgisayar okuryazarlığı, yazılı iletişim, güçlü iş ahlakı, dürüstlük, başkalarına saygı, esneklik ve kültürler arası çeşitliliğin takdiri olarak sıralanmaktadır (Kavanagh ve Drennan, 2008:288).

Muhasebe kariyeri için önemli olan mesleki beceriler açısından öğrenci algıları ile işveren beklentileri arasında bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır. Öğrencilerin algıları ile işverenlerin beklentileri arasında bazı ortak noktalar olsa da, bazı önemli boşlukların var olduğu belirtilmektedir. Her iki grup da analitik/eleştirel problem çözme becerilerinin, sözlü ve yazılı iletişim becerilerinin, takım çalışmasının ve devamlı öğrenmenin önemini kabul etseler de, her iki grubun her beceriye verdiği sıralamalar sözlü iletişim hariç çok farklıdır. İşverenler tarafından çok yüksek sıralarda yer alan ancak öğrenciler tarafından belirtilmeyen iş bilinci, etik, dolandırıcılık, profesyonellik ve temel muhasebe gibi diğer beceriler için de dikkate değer boşluklar vardır. Mezunların işverenlerin ihtiyaç duyduğu becerilere sahip olmasını beklemek ise pek gerçekçi görünmemektedir (Kavanagh ve Drennan, 2008: 294-296).

Muhasebe branşları için gelecekteki işlerinde, resmi sözlü sunumlar şüphesiz çoğu muhasebeci için yararlı olsa da, röportajlar ve konferanslar gibi resmi olmayan sözlü iletişim becerilerine daha çok ihtiyaç duyulacaktır (May ve May, 1989:243).

İşverenler, mezunların muhasebe gibi özel, mesleğe dayalı bir teknik bilgi birikiminin edinilmesine ek olarak çok çeşitli kişisel, temel ve genel nitelikler sergilemesini beklerler. Bunlar; adanmışlık, enerji, öz motivasyon ve özyönetim gibi kişisel nitelikler ile öğrenme isteği, takım çalışması, iletişim becerileri, problem çözme, analitik yetenek, mantıksal argüman ve temel konuları özetleme yeteneği gibi temel ve genel becerilerdir. Muhasebe eğitiminde, son on yılda teknik becerilerin, genel becerilerden daha önemli olduğuna dair artan bir farkındalık gelişmiştir (Morgan, 1997: 93). Ancak muhasebenin ve muhasebecilerin devam eden gelişim süreci zamanla muhasebe eğitimini teknik yönelimden, kişilerarası beceriler ve yaratıcı düşünme gibi geniş tabanlı, çok disiplinli yönetime doğru kaydırmıştır. Yani; muhasebeciler için iletişim becerilerinin edinimi ve kullanımına bağlı olan değişiklikler bilgi odaklıdan, süreç odaklı bir eğitim sistemine geçişi içermektedir. Başlangıçta dünyaca ünlü muhasebe eğitimcisi Ingram ve Frazier tarafından geliştirilen; mekanik (ör. doğru yazım), mantıksal (ör. tümevarımsal akıl yürütme) ve üslup (ör. sözlü sunumun özlü olması) gibi farklı iletişim biçimlerini ve üç farklı beceri alanını kapsayan iletişim becerileri envanteri kullanılmıştır. Her üç çalışmada da, muhasebe meslek mensuplarının ve akademisyenlerin muhasebeci için iletişim becerilerinin kritik önemini fark ettikleri ve yeni muhasebe mezunlarının iletişim yeteneklerinde önemli eksiklikleri belirledikleri bulunmuştur (Morgan, 1997: 97).

Çok sayıda araştırma, muhasebe meslek mensuplarının ve mezunların bir muhasebe kariyerine hızlı bir şekilde erişebilmeleri için en önemli yetenek olarak iletişimi önemsediğini kabul etmektedir. Uygulayıcılar tarafından etkili sözlü ve yazılı iletişim becerilerine verilen öneme rağmen, gelecekteki meslek mensubu pozisyonundaki muhasebe öğrencilerinin yeni iş süreçleriyle başa çıkabilmeleri için şu anda beklenen yeni becerilerden habersiz oldukları görülmektedir (Oussi ve Klibi, 2017: 209).

Sözlü iletişim becerileri öğrencilerin derslere tam olarak katılmalarını ve iletişim kurma becerilerini sergilemelerini sağlayan önemli bir bileşen olarak

görülürken, yeni mezun meslek adaylarında iletişim becerilerinin eksikliği son derece istenmeyen bir durumdur. Çünkü bu eksiklik, iş başvurularında önemli bir dezavantaj olarak algılanmaktadır. Ayrıca, modern iş dünyasında, muhasebecinin teknik görevleri, özel yazılımlarla giderek otomatik olarak yerine getirilmektedir. Bundan böyle, bir muhasebecinin fiili rolü, yönetimin bir parçası olmaktır ve bu açıkça büyük bir iletişim ve analiz kapasitesi gerektirir. Dolayısıyla, etkili sözlü ve yazılı iletişim, günümüz muhasebecisinin sahip olması gereken hayati öneme sahip genel bir yetenektir (Oussi ve Klibi, 2017: 210).

Muhasebe meslek mensupları ve muhasebe eğitimcileri, finansal bilginin iletişimcisi olarak muhasebeye odaklanmalıdır. İlk sınıflardaki muhasebe öğrencilerine, eğitimciler tarafından muhasebe mesleği için sözlü iletişimin ne kadar önemli olduğu anlatılmalıdır. Muhasebe mesleğinde iletişimin rolünün anlaşılması, öğrencilerin ana dallarıyla ilgili daha erken, daha bilinçli kararlar almalarını sağlayacaktır (Ameen, Jackson ve Malgwi, 2010: 43)

İş iletişiminin etkili öğretimi, iş dünyasının iletişim gereksinimlerinin sürekli olarak yeniden değerlendirilmesini gerektirir. İş dünyasının beklediği bu sürekli güncelleme, eğitimcilere iletişim kurslarını belirli bir pazarın ihtiyaçlarına göre uyarlama fırsatı verir (Andrews ve Koester, 1979: 33).

İletişimin muhasebe mesleği açısından önemi 1900'lü yılların başından itibaren anlaşılmıştır. Tüm finansal ve ekonomik verilerin bir analiz aracı olan muhasebe, bir amaç olarak her daim iletişimi sağlamıştır. Etkili iletişim, muhasebe mesleğinin finansal ve ekonomik bilgileri ne kadar iyi ilettiğinin merkezini oluşturmaktadır. Muhasebe mesleğinin iletişim sorunu için çözümü, mali tablolarında aktarılan verileri belirsiz ve kafa karıştırıcı hale getirmeden kısa ve öz olarak sunmaktan geçmektedir. Yani muhasebe raporlarında ne çok fazla detaya yer verilmeli ne de çok az bilgi yer almalıdır (Andrews ve Sigband, 1984: 15).

Asgari bir eşiğin üzerine çıkamayanlar mesleğe kabul edilmemelidir. Öğrencinin amaçlanan mesajı dilbilgisi, noktalama işaretleri ve yazım hataları olmaksızın açık, öz ve kesin bir şekilde iletme becerisi ile ilgili yazılı iletişimde devam eden yeteneğini göstermesi gerekmektedir. Muhasebeciler tarafından yöneticilere aktarılan ekonomik ve finansal bilgilerin zayıf ve önemsiz bir şekilde

aktarılması çoğu kez karar vermeyi zorlaştırır ve hatta yanlış kararlar alınmasına sebep olabilir. Andrews ve Koester yaptıkları çalışmaların sonucunda; muhasebe meslek mensuplarının ve eğitimcilerin aynı genel algılara sahip oldukları, ancak muhasebe meslek mensuplarının ve yeni muhasebeciler arasında önemli farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular, muhasebeciler tarafından en çok ihtiyaç duyulan iletişim becerileri nelerdir ve bu becerileri geliştirmek için en iyi öğretim metodolojileri nelerdir gibi iki ana soruyu doğurmuştur (Andrews ve Sigband,1984: 16).

Muhasebe firmaları, yeni mezun olan muhasebeciler ve mezun olmak üzere olan muhasebeciler için; okulları başarısız bulurken, entelektüel becerinin zayıf olmasında ise ailenin rolü olduğunu ifade etmektedir. Ancak tamamen tek bir tarafın suçlu ya da hatalı olmadığını, her üç tarafın da okul, işveren ve çalışanın sorumluluğu paylaşması gerektiğini vurgulamaktadır (Andrews ve Sigband,1984:17).

Muhasebe meslek mensuplarının, mesleğe yeni başlayanlarda ve meslek adaylarında görmeyi istedikleri en önemli iletişim becerileri; yazma becerileri, sözlü beceriler ve kişilerarası becerilerdir. Yazma becerilerindeki önem sırasıyla; notlar, raporlar ve resmi mektuplardır. Sözlü beceriler açısından ise verilen önem; toplantı ve konferans becerileri, görüşme, sunumlar ve resmi konuşma yapma şeklinde sıralanmıştır. Kişilerarası becerilerde ise en önemli olanlar sırasıyla; bilgi toplama, ikna edici, çatışma çözme, arabuluculuk becerileri olarak değerlendirilmektedir. Bu bulgular, eğitim camiasında müfredat tasarlayanlar ve muhasebe firmalarının eğitim geliştirme bölümlerinde çalışanlar için kesinlikle önemlidir (Andrews ve Sigband,1984: 18).

Yazılı ve sözlü iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik kurslar üniversitede verilmeli ve video ekipmanları gibi mevcut tüm modem araçları kullanılarak işverenler tarafından atölye tarzında eğitim oturumlarında devam ettirilmelidir. Giriş seviyesindeki muhasebecilerde en çok ihmal edilen beceri, etkili bir şekilde yazma becerisidir. Çoğunlukla, bu yeni muhasebeciler zaten mükemmel bir teknik hazırlığa sahiptir. Ancak, teknik prosedürlerinin sonuçlarını açık ve öz bir şekilde raporlayamazlar (Andrews ve Sigband,1984:20). Yazma raporlayabilme becerisi, işletme müfredatındaki her dersin ayrılmaz bir parçası olmalıdır. Önemli olan,

ödevleri kapsamlı bir şekilde yazmaları gerekmesi ve tüm gönderiler için geri dönüt sisteminin oluşturularak etkili bir şekilde düzeltilip onlara geri gönderilmesidir.

Firmalar tarafından sunulan hizmet içi iletişim eğitimi ise bir günlük seanslardan belirli bir süre boyunca sunulan 40 saatlik programlara kadar çalışır. Eğitimci dış uzmanlardan, insan kaynakları personeline kadar çeşitlilik gösterir, şirket eğitiminde en sık sunulan iletişim alanı "yazma becerileri" dir. Akademisyenler tarafından yazılı iletişimde; raporlar, mektuplar ve notları öğretmenlerin daha önemli olduğu düşünülmüştür. Sözlü olarak, toplantılar ve müşteri görüşmeleri; kişilerarası becerilerde, bilgi verme, çatışma çözümü ve satışır. İletişim için mevcut kursların genişletilmesini, daha fazla yazılı ve sözlü sunum yapılmasını önermektedirler (Andrews ve Sigband,1984: 21-22).

Muhasebeciler diğer mesleklere oranla farklı kişiliklere sahiptirler. Günümüz muhasebecilerinin, muhasebe klişesinin uzun zamandır resmettiği utangaç, emekli, sayıya bağlı, kompulsif uygunlukçular olmadığı görülmektedir. Kadın muhasebeciler, erkek muhasebecilere göre, daha sert fikirli ve daha şüpheli, daha yaratıcı ve daha disiplinlidirler (Davidson ve Etherington, 1995: 428).

Kamuya muhasebe personeli işe alım sürecinde kişilik kriterlerinin yanı sıra genel not ortalamasını da kullanmaktadırlar. Mülakatlar, firmaların başvuru sahiplerini değerlendirmelerini ve kendileri ile başvuru sahipleri arasındaki eşleşmeleri optimize etmelerini sağlamak için tasarlanmıştır. Görüşmeciler tarafından aranan özelliklere sahip olarak algılanmayan öğrenciler işe alım sürecinden elenmektedirler (Davidson ve Etherington, 1995: 440).

Kişilik farklılıkları, işten çıkarılmanın yanı sıra ilerleyememenin en sık belirtilen nedenleridir. Bu tür seçim uygulamalarının etkilerinden biri, üniversite eğitimi ve genel not ortalamasına sahip önemli sayıda muhasebe öğrencisinin kamuya denetçi, vergi uzmanları vb. gibi pozisyonlar için işe alınmayacağı veya işe alınırsa, firmalar içinde ilerleme olasılığının olmayacağıdır. Diğer bir çıkarım ise, üniversitelerin öğrencileri giremeyecekleri bir mesleğe hazırlamak için önemli kaynaklar ayırmasıdır (Davidson ve Etherington, 1995: 441).

İşe alım uzmanları, yalnızca, en iyiyi ve en zekisini, işe alma konusunda her zamankinden daha fazla baskı altında olacaklardır. Bir muhasebe pozisyonu arayan

bir bireyin başarısı, piyasanın taleplerine sahip olmasına bağlıdır. Ancak, potansiyel bir çalışanı belirli işveren türleri için hangi niteliklerin veya özelliklerin en iyi ve en parlak hale getirdiğini anlamak çok önemlidir. Bu bilgi, yalnızca potansiyel çalışanlar için değil, aynı zamanda öğrencilerini bu yönde eğitmeye çalışacak eğitimciler için de kritik öneme sahiptir (Cook ve Finch, 1994:136).

Akademik olarak yetenekli bireyler giriş seviyesi pozisyonlar için aranmasına rağmen, daha yüksek seviyeli görevler için daha deneyimli muhasebeciler talep edilmektedir. Başka yerlerde sunulan daha yüksek maaşlar ve sosyal haklar nedeniyle, kamuda çalışan muhasebecileri ve deneyimli üst düzey personeli çekme ve elde tutmada sorunlar yaşanmaktadır (Cook ve Finch, 1994: 138).

Kamu muhasebesi için aranan nitelikler; eğitim potansiyeli ve eğitim geçmişiyken, özel sektördeki muhasebe pozisyonları için aranan nitelikler; yetenek, giriş öncesi eğitim ve sürekli eğitim ve gelişimdir. Bu firmalar akademik olarak üstün muhasebe mezunları aramaktadırlar ve bu bireyleri bulmak için mali kaynaklara sahipler. Eğitim geçmişi, önceki iş deneyimi ve eğitim potansiyelinin her biri, çeşitli işverenler tarafından potansiyel bir çalışanda en önemli özellik olarak tanımlansa da, muhasebe mesleği sektörü üçünden hangisinin en iyi seçim olduğunu belirler. Sürekli gelişen meslekte artan rekabet ve uzmanlaşma nedeniyle, potansiyel çalışanlarda belirli işveren türlerinin hangi nitelikleri aradığına dair içgörü, öğrencilere danışmanlık yapan muhasebe profesörleri, mezuniyete yaklaşan muhasebe öğrencileri ve bir kariyer hareketi yapmak isteyen diğerleri için değerli olabilir. Muhasebe mesleğinin belirli bir sektörünü hedefleyerek, bir birey, akademik başarı ile sonuçlanan eğitim arayışları ile iş deneyimini geliştiren profesyonel arayışlar arasındaki optimum karışımı belirleyebilir (Cook ve Finch, 1994: 139).

2.11. KURAMSAL TEMELLER

Muhasebe eğitiminin sözlü iletişim becerisi üzerindeki etkisini araştırmaya yönelik literatürde yer alan çalışmalardan bazıları aşağıda özetlenmiştir.

McCroskey ve Andersen (1976), yüksek iletişim kaygılarının geleneksel etkileşim odaklı eğitim sistemlerinde düşük iletişim kaygılarına göre daha düşük akademik başarıya sahip olduğunu, ancak iletişim kısıtlı bir eğitim sisteminde benzer bir ilişki olmadığını gösteren bir dizi çalışmalar yapmışlardır. Ayrıca, iletişim kaygısı

yüksek olanların küçük sınıflar yerine büyük sınıfları tercih ettiklerini gösteren veriler de rapor edilmiştir. Orta ve düşük iletişim kaygılarının tercihleri bunun tersidir.

McCroskey, Richmond, Daly ve Falcione (1977) yaptıkları çalışmada; sözlü iletişim kaygısı ile benlik saygısı (öz saygı) arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Düşük benlik saygısının (öz saygı) yüksek sözlü iletişim kaygısıyla ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Beatty, Behnke ve McCallum (1978), yaptıkları çalışma ile iletişim kaygısının duruma bağlı faktörlerden etkilenmeyen sabit bir kişilik özelliği olduğu varsayımını test etmişlerdir. Bu nedenle, bu çalışma, topluluk önünde konuşma yapmak üzere bekleyen öğrencilerin, bir dersi dinlemek için bekleyen öğrencilere göre daha yüksek düzeyde iletişim kaygısı yaşayıp yaşamadığını ve sözlü iletişim kaygısı puanlarındaki sıranın bozulmasının beklenen konuşma performansından kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, sözlü iletişim kaygısının bir durum mu yoksa bir özellik ölçüsü olarak mı görülmesi gerektiği konusunda net bir kanıya varılamamıştır.

Andrews ve Sigband (1984), mesleğe yeni giren muhasebecilerin nasıl iletişim kurduğuna ve mevcut öğretim metodolojilerinin algılarına ilişkin tutumları belirlemek için yaptıkları çalışmada, hem iletişim becerileri hem de eğitimle ilgili güçlü bir memnuniyetsizliği ortaya koymuşlardır. Yapılan çalışma ile "yeni" muhasebecilerin, yazılı, sözlü ve kişilerarası iletişim alanlarındaki iş dünyasının gereksinimlerini karşılamak için yeterince yetenekli bulunmadığı, okulların bu alanlarda öğrenciyi yeterince hazırlayamadığı ve iletişim becerilerinin kazandırılması için daha fazla öğretim zamanının ayrılması gerektiği ortaya konulmuştur.

Hirsch ve Collins (1988) yaptıkları çalışmada, muhasebe öğrencilerinin meslekte başarılı olmak için yazılı ve sözlü iletişim becerilerine ihtiyaç duymadıklarını düşündüklerini, eğitimcilerin ve muhasebe meslek mensuplarının ise bu becerilere olan ihtiyacı vurgulamışlardır. İletişim becerilerinin yalnızca genel eğitimin bir parçası olarak veya özel bir iş iletişimi dersi ile öğretilmek yerine, temel derslerdeki profesyonel muhasebe programlarında en iyi şekilde öğretilmesini önermişlerdir.

Ruchala ve Hill (1994) çalışmalarında; geleneksel muhasebe konularını ele alan derslere, girişkenliği teşvik etmek için tasarlanmış alıştırma entegre ederek sözlü iletişim kaygısını bir yarıyıl içinde önemli ölçüde azaltmanın mümkün olup olmadığını araştırmışlardır. Veri toplama aracı olarak, McCroskey (1982) tarafından sözlü iletişim kaygısını ölçmek için geliştirilen Kişisel İletişim Kaygısı Raporunu (PRCA-24) kullanmışlardır. Çalışmada, etkili bir sözlü iletişimin önündeki en büyük engelin sözlü iletişim kaygısı olduğunu vurgulayarak, sözlü iletişim kaygısının üstesinden gelmek için iyi tasarlanmış öğretim tekniklerine ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda muhasebe eğitmenlerine önemli görevler düştüğünü söylemişler, kavramsal ve teorik bilgilerin en son olarak öğrencilere verilmesi gerektiğini belirterek öncelikle öğrencilerin, eleştirel ve yaratıcı düşünme, sözlü ve yazılı iletişim becerilerinin geliştirilmesi konusunda vurgu yapmışlardır.

Zaid, Abraham ve Abraham (1994); çalışmalarında, işverenlerin, akademisyenlerin ve lisansüstü muhasebecilerin yeni mezun olan muhasebeciler için gerekli gördükleri ve muhasebede bilgiyi sunanlar ile bilgiyi alanlar arasındaki entelektüel etkileşimin merkezi olarak rol alan iletişim becerilerinin muhasebe müfredatında yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Davidson ve Etherington (1995) bu araştırma ile bugünün muhasebe öğrencilerinin birkaç yıl öncesinden bile fark edilebileceğine dair iddialarda bulunulduğu için muhasebe bölümü öğrencilerinin kişilik profillerini tanımlamak amacıyla muhasebe öğrencilerinin kişiliklerini serbest muhasebecilerle karşılaştırmışlardır. Çalışmada, mevcut en titiz ve güvenilir kişilik anketlerinden biri olan ve psikologlar tarafından kişilik araştırmalarında yaygın olarak kullanılan, en az lise eğitime sahip kişiler tarafından kullanılmak üzere tasarlanan 16PF adlı titiz bir kişilik aracı kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarından, muhasebe öğrencilerinin kişiliklerinin, serbest muhasebecilik yapanların kişiliklerinden önemli ölçüde farklı olduğu tespit edilmiştir. Her iki grubun da dışadönük bir kişilik yapısına sahip olduğu, basmakalıp bir şekilde içe dönük muhasebeciye dair hiçbir kanıtla rastlanmadığı tespit edilmiştir. Muhasebecilerin, öğrenci grubundan önemli ölçüde daha fazla endişe gösterdiği savunulmuştur.

Morgan (1997) çalışmasında, muhasebe mesleğine yeni başlayan mezunların sahip olması gereken geniş kapsamlı iletişim becerilerine işaret ederek iletişim becerilerini geliştirmek için muhasebe derslerinin değiştirilebileceği olası yolları ele almaktadır. Muhasebe meslek mensupları ve muhasebe eğitmenlerine, muhasebe mesleğine girmek isteyen muhasebe öğrencilerinin mesleki yaşamlarında ihtiyaç duyduğu iletişim becerilerinin neler olduğunu araştıran bir anket uygulamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin birbirlerinin sözlü sunumlarını değerlendirmesi yönteminin, geri bildirimin yalnızca öğretmenle sınırlı olduğu durumlara göre öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini daha fazla geliştirdiği belirlenmiştir.

Kelly ve Keaten (2000) yaptıkları çalışma ile biyolojik yatkınlık ve iletişim kaygısı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Özellikle topluluk önünde konuşma olmak üzere konuşma iletişimi öğretmenleri için biyolojik bir iletişim kaygısı modelinin olası tedavi sonuçlarını incelemişlerdir. Bir bireyin iletişim kurarken anksiyete yaşamaya yatkınlığının biyolojik temelli kişilik faktörleriyle yani nevrotiklik ve içe dönüklük ile bağlantılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yeni uyaranların ve algılanan cezalandırma tehdidinin, iletişimle ilişkili engelleme ve endişeyi tetikleyen anahtar faktörler olduğu öncülüne dayanan pedagojik stratejiler geliştirmişlerdir. İletişim kaygısı için sistematik duyarsızlaştırma, bilişsel yeniden yapılandırma veya modifikasyon, beceri ve görselleştirme gibi çeşitli tedaviler geliştirmiş ve test etmişlerdir.

Burk (2001)'in çalışması, işletme yüksek lisans öğrencilerinin iletişim kaygısına ne ölçüde sahip olduklarının araştırılmasına dayanmaktadır. Büyük bir Midwestern üniversitesindeki İşletme Yüksek Lisans öğrencilerine Kişisel İletişim Kaygısı Raporu-24 uygulanmıştır. Bulgular, ortalama genel puanı ulusal ortalamanın biraz altında olan MBA öğrencileri arasında iletişim kaygısının var olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin düşük ikili etkileşim, ancak yüksek toplantı ve topluluk önünde konuşma kaygısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Lisans eğitimi ve kültürü, sözlü iletişim kaygısını puanlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Sayısal ana dallara sahip öğrenciler, işle ilgili veya diğer lisans ana dallarına sahip öğrencilere göre önemli ölçüde daha düşük iletişim kaygısına sahiptir. Bulgular, işletme yüksek lisans programlarının müfredatlarında iletişim kaygısını ele almadığını göstermektedir.

Aly ve Islam (2003), iletişim becerisinin muhasebeciler için ne derece önemli olduğunu vurgulamışlar, iletişim kaygısına neden olan etmenleri karakter ve çevrenin etkisi olmak üzere ikiye ayırmışlardır. Muhasebe eğitiminin sözlü iletişim kaygısı üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada muhasebe eğitimi alan ve muhasebe eğitimi almaya yeni başlayan öğrenciler anket yöntemiyle karşılaştırılmış, muhasebe eğitiminin sözlü iletişim kaygısı ve yetenekleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlar ve birtakım çözüm önerileri sunmuşlardır. Çalışma sonuçları, programa giren ve çıkan öğrenci grupları arasında muhasebe programının sözlü iletişim kaygısını azaltıp, iletişim becerilerini geliştirme yönünde hiçbir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Demir (2005) çalışmasında, üniversitelerde kazandırılan iletişim becerilerinin muhasebe mesleğindeki önemine değinmiş, öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin artırılmasına yönelik bir takım öneriler sunmuştur.

Kavanagh ve Drennan (2008); bu çalışma, mezun öğrencilerin kariyerleri için önemli olduğunu düşündükleri beceriler ve özellikler hakkındaki algılarını ve lisans programları sırasında bu becerilerin geliştirilmesine yapılan vurguyu incelemektedir. Bu çalışma aynı zamanda çeşitli işverenlerin beklediği beceri ve özellikleri incelemekte ve öğrenci algıları ile işveren beklentileri arasındaki boşlukları araştırmaktadır. Öğrencilerin beklentileri ve işverenlerin gereksinimleri göz önüne alındığında, muhasebe mezunlarının günümüzün küresel iş ortamında hayatta kalması için muhasebe programlarında önceliklendirilen ve sunulan becerilere ve niteliklere çok daha yüksek düzeyde dikkat etmeleri gerektiği yönünde sonuca ulaşılmıştır.

Ballantine ve Larres, (2009) çalışmalarında, işbirlikçi öğrenmenin kişilerarası ve iletişim becerilerini geliştirmede basit grup öğrenme yaklaşımından daha etkili olduğuna inanılıp inanılmadığına dair öğrenci algılarını incelemişlerdir. Araştırma, farklı yıllarda son sınıf ileri muhasebe dersleri alan iki bağımsız öğrenci grubu üzerinde deney ve kontrol grubu şeklinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, muhasebe eğitimi ile muhasebe mesleğinin gerektirdiği kişilerarası iletişim becerilerine sahip mezunlar yetiştirmek için bu becerilerin ancak grup çalışmaları yoluyla desteklendiği takdirde başarıya ulaşacağını söylemişlerdir. Çalışmada ayrıca, işbirlikçi öğrenmenin

muhasebe öğrencilerine kişilerarası iletişim becerilerinin kazandırılmasında basit grup öğrenim yöntemine göre daha etkili bir model olduğu sonucuna varılmıştır. İşbirlikçi öğrenmenin, öğrencileri profesyonel kariyerlerine hazırladığı gibi; öğrencilere hem akademik hem de mesleki başarı fırsatı sağladığı yönünde tespitlerde bulunulmuştur.

Kutlu (2010)'ya göre, muhasebe alanındaki uygulamalar ile mevzuattaki hızlı ve sürekli değişimle birlikte muhasebe eğitiminin güncellenmesi kaçınılmaz olmuştur. Bu bağlamda, muhasebe meslek mensuplarının karşılaştıkları değişiklikleri karşılayabilecek yeterli eğitim programları oluşturulmalıdır.

Ameen, Jackson ve Malgwi (2010) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin muhasebeyi düşük düzeyde sözlü iletişim gerektiren bir meslek olarak algılayıp algılamadığını, muhasebe bölümlerinin ortalamadan daha yüksek sözlü iletişim anlayışına sahip olup olmadıklarını araştırmışlardır. Çalışmanın sonuçlarından; muhasebe dersine giren öğrencilerin muhasebeyi çok az sözlü iletişim gerektiren bir meslek olarak algıladıkları anlaşılmıştır. Akademik kariyerleri boyunca bu tutum değişmezse, muhasebe mezunlarının mesleki yaşama hazırlıksız yakalanabileceği savunulmuştur. Bu çalışma ile sözlü iletişim kaygısı yüksek (düşük) olan öğrencilerin, sözlü iletişim gereksinimi daha düşük (daha yüksek) olan meslekleri seçtikleri tespit edilmiştir.

Karasioğlu ve Duman (2011), çalışmalarında iletişim kaygı düzeylerinin kişiden kişiye farklılıklar gösterebileceğini ancak okullarda verilen eğitimle öğrencilerin daha fazla iletişime açık hale getirilebileceğini ve iletişim becerilerinin artırılabilmesini savunmuşlardır. Temel öğrenme yaklaşımlarından olan derin öğrenme yaklaşımıyla, önceki bilgiler ışığında yeni fikirler açıklanabilir, tasnifi ve tartışmalar yapılarak temel öğrenme gerçekleştirilebilir şeklinde bir sonuca varmışlardır.

Şendurur ve Karacaer (2013) çalışmalarında muhasebe eğitiminin öğrencilerin iletişim yeteneği üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışma sonuçlarına göre, muhasebe eğitiminin öğrencilerin sözlü iletişim yeteneklerini geliştirdiği konusunda herhangi bir kanıt rastlanamamıştır.

Siriwardane ve Durden (2014) çalışmalarında, muhasebe mesleğindeki önemli becerileri belirlemek, mevcut ve istenen iletişim becerileri hakkında bilinenlere ilişkin boşlukları vurgulamak amacıyla muhasebecilerin yazılı ve/veya sözlü iletişim becerilerini araştıran ve 1972-2012 yılları arasında yayınlanan toplam 19 çalışmayı eleştirel olarak incelemişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre, muhasebeciler resmi olmayan iletişim becerilerinin önemini resmi iletişim becerilerinden daha üstün tutarken, muhasebe eğitimcileri ise, resmi iletişim becerilerinin resmi olmayan iletişim becerilerinden daha üstün olduğunu savunmaktadır. Hem sözlü hem de yazılı boyutlarda resmi ve gayri resmi iletişim becerileri arasında gözlemlenen göreceli algı farklılıkları göz önüne alındığında, muhasebeciler, muhasebe eğitimcileri ve iletişim uzmanları arasında daha yüksek düzeyde işbirliği yapılması gerektiği sonucuna varmışlardır. Ayrıca; muhasebe eğitimcilerinin, muhasebecilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini daha kesin bir şekilde belirleyerek, muhasebe programını yeniden tasarlayıp, yenilikçi pedagojiler yoluyla belirli iletişim becerilerini ve unsurlarını öğrencilere kazandırmaları gerektiği yönünde çıkarımlarda bulunmuşlardır.

Beatty ve Pascual-Ferrá (2015) yaptıkları bu çalışmada, iletişim kaygısının mevcut kavramsallaştırmasının temellerini analiz etmişlerdir. İletişim kaygısı başlangıçta, iletişim kurmanın cezasından kaynaklanan öğrenilmiş bir özellik olarak kavramsallaştırmışlardır. Daha sonra, doğuştan gelen nörobiyolojik sistemlerin bir ürünü olarak yeniden tanımlamışlardır. Sosyal öğrenme perspektifinden ve komünibiyolojik perspektife doğru kavramsal kaymayı anlamak için kişilik teorisinin, bilişsel sinirbilimin ve davranışsal genetiğin dikkate alınması gerektiğini önermişlerdir.

Çakmak ve Aktan (2016) çalışmalarında, öğrencilerin iletişim kaygısı ve muziplik/takılma davranışları ile onların okul başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Veri toplamak için küme örnekleme yöntemi seçilmiştir. Çalışmanın sonucunda, iletişim kaygısı ve okul başarısı arasında güçlü bir ilişkinin olmadığı; aynı zamanda muziplik/takılma ve okul başarısı arasında da güçlü bir ilişkinin olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Oussi ve Klibi, (2017) çalışmaları ile muhasebe öğrencilerinin kariyer başarıları için en yüksek öneme sahip gördükleri iletişim becerilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, bu becerilerin mevcut gelişim düzeylerini araştırarak ve üç Tunus işletme okulu arasında karşılaştırmalı bir çalışma yoluyla analiz etmişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre; tüm öğrenciler muhasebe mesleğinde kariyer başarıları için iletişim becerilerinin taşıdığı önemin bilincinde olmalıdırlar. Muhasebe eğitiminin özellikle teknik konulara odaklandığı ve muhasebe uygulamalarında genel becerilerin artan öneminin farkında olunmadığı ifade edilmiştir. Bu çalışmanın, yerel ve uluslararası bağlamlarda müfredat geliştirme için faydalı olabileceğini savunmuşlardır.

LeFebvre, LeFebvre ve Allenn (2018)'in yaptıkları çalışmada, eğitmenlere ve öğrencilere korkuyu azaltma stratejilerini uygulamada daha etkili bir şekilde yardımcı olmak için, özellikle topluluk önünde konuşma kurslarına kaydolan öğrencilerin yaşadığı iç ve dış korkuları araştırmaktadır. Sosyal bilişsel teori çerçevesine dayanan bu çalışma, korkuları azaltmanın öğrencilerin kontrol duygusunu ve öz yeterliklerini geliştirebileceği ve sonuçta topluluk önünde konuşma durumlarındaki performanslarını ve yeterliliklerini etkileyebileceği öncülüne dayanmaktadır. Öğrencilerin topluluk önünde konuşma konusundaki korkularını tümevarımsal olarak keşfetmek için nitel tematik analiz kullanılmıştır. Çalışmanın verileri Midwestern Üniversitesindeki 828 öğrenciden elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre; iç korkular, öğrencilerin topluluk önünde konuşma korkusunun dörtte birini (% 25) oluştururken, dış korkular, dörtte üçünü (% 75) oluşturmaktadır. Bu korkuların tanımlanması ve kataloglanması, eğitmenlerin en ağırlıklı olarak deneyimlenen kaygıları hafifletmek ve konuşma için beceri gelişimini geliştirmek için pedagojik uygulamaları kullanmasına izin vereceği yönünde çıkarımlarda bulunulmuştur. En iyi konuşmacıların dahi topluluk önünde konuşurken korktuğu, ancak profesyoneller ile acemiler arasındaki tek farkın profesyonellerin heyecan, kaygı gibi durumlarını eğittikleri, yani kontrol altında tuttukları savunulmuştur.

Bozkurt ve Soylu (2018), iletişim alanında eğitim alan lisans ve ön lisans öğrencilerinin reklamcılık mesleğine yönelik algılarını karşılaştırmayı amaçlayan çalışmalarında, iletişim eğitiminin önemini ortaya koymuşlardır.

Dzhanuzakov vd. (2020) çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin iletişim becerisi düzeyleri farklı değişkenlere göre incelemişler ve öğrencilerin okudukları bölümlere göre iletişim becerileri farklılık gösterirken, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin gelir durumu değişkenlerinde ise anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Atabay (2020); Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlerin bürolarında çalıştıracakları muhasebe elemanlarında aradıkları bilgi/beceriler ile kişisel özelliklerin neler olduğunu ve bir beklenti boşluğu bulunup bulunmadığını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, meslek mensuplarının çalıştıracakları muhasebe elemanlarında aradıkları özelliklerden en önemlisinin insan ilişkileri becerisi olduğu, bunu sırasıyla jenerik beceriler diye adlandırılan bireyler arası iletişim, kendini yönetme ve öğrenme yeteneği ve en son olarak da teknik becerilerin takip ettiği anlaşılmıştır. En fazla beklenti boşluğunun ise jenerik olarak adlandırılan becerilerde ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Ayrıca, meslek mensuplarının işyerlerinde istihdam edecekleri muhasebe meslek elemanlarında aradıkları kişisel özelliklerin en önemlilerinin doğruluk, dürüstlük ve güvenilirlik olduğu saptanmıştır.

Dendeş vd. (2021)'nin çalışması, muhasebe meslek mensuplarının hizmet kalitesi ile müşteri memnuniyeti ve ağızdan ağıza iletişim ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında, iletişimin muhasebe mesleğindeki önemini ortaya koymuşlardır.

Literatür taraması sonucunda; muhasebe eğitiminin öğrencilerin sözlü iletişim becerisini geliştirdiği ve dolayısıyla sözlü iletişim kaygı düzeylerini azalttığı yönünde bir bulguya rastlanamamıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MUHASEBE EĞİTİMİNİN SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: MUHASEBE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDE KARŞILAŞTIRMALI BİR UYGULAMA

3.1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu çalışmanın amacı; TRA2 Ağrı Alt Bölgesi (Ağrı, Kars, Iğdır, Ardahan)'ndeki il merkezlerinde bulunan İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinin muhasebe programına giriş ve çıkış aşamasında olan öğrencileri ile muhasebe eğitiminin yoğun olduğu işletme bölümlerinde eğitim gören ve muhasebe eğitiminin nispeten daha az olduğu diğer bölümlerinde eğitim gören öğrencilerini karşılaştırarak; muhasebe eğitiminin sözlü iletişim becerisi üzerindeki etkisini araştırmak, eğer muhasebe eğitimi iletişim becerisini etkilediyse ne yönde etkilediğine yönelik çıkarımlarda bulunmaktır. Bunun için karşılaştırılan öğrenci gruplarına McCroskey'in sözlü iletişim kaygısı anketi uygulanmıştır. Bu amaç doğrultusunda; yapılan anket çalışması ile muhasebe eğitimi seçen öğrencilerin, ortalamanın üzerinde iletişim kaygısına sahip olup olmadıkları, muhasebe eğitiminin sözlü iletişim becerisini geliştirmeye katkısının olup olmadığı, muhasebe eğitiminin iletişim kaygısını iyileştirip iyileştirmediğine dair fikirlerin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Verilen cevaplar doğrultusunda, muhasebe mesleğinde başarılı olabilmek için akademik başarının yanında etkin bir iletişim yeteneğine sahip olmak gerektiği ve muhasebe müfredatına entegre edilebilecek özel derslere ihtiyaç olduğu ortaya konulmuştur. Yüksek iletişim kaygı düzeyine sahip öğrencilerde iletişim kaygısını azaltmak için çözüm yolları üretilmeye çalışılmıştır. Literatür incelendiğinde, muhasebe eğitimi ve iletişim kaygısı konularının her biri üzerine ayrı ayrı çalışmaların yapıldığı, ancak iki konuyu birlikte ele alan ve muhasebe eğitiminin sözlü iletişim becerisi/kaygısı üzerindeki etkisine yönelik çok az çalışmalar olduğu görülmüştür. Ülkemizde ise iletişim ve muhasebe arasındaki ilişkiyi inceleyen çok az çalışma olduğu görülmüş; iletişim kaygısı ve muhasebe eğitimi inceleyen Şendurur ve Karacaer (2013)'in çalışması dışında herhangi bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Ülkemizde bu konu ile ilgili yeterince araştırma olmadığından dolayı, çalışmanın

literatürdeki bu boşluğu doldurabilmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca; muhasebe eğitiminin sözlü iletişim becerisi üzerindeki etkisine yönelik TRA2 Ağrı Alt Bölgesini kapsayan bir çalışma yapılmaması, bu çalışmayı literatürdeki diğer çalışmalardan biraz daha farklı kılmaktadır. Bu nedenle, çalışmanın bilimsel kalitesi, farklılığı ve yeniliği açısından literatüre önemli katkılar sağlaması beklenmektedir. Bu çalışmanın, muhasebe eğitiminin sözlü iletişim becerisi üzerindeki etkisi konusu ile ilgili araştırma yapmayı düşünen bilim insanlarına, sözlü iletişim becerisi konusunda sıkıntı yaşayan öğrencilere ve bu konuda sıkıntısı olan öğrencilere yardımcı olmak isteyen akademisyenlere kaynak olarak katkı sağlayabileceğini söylemek mümkündür. Bu çalışma ile muhasebe eğitiminin öğrencilere sadece akademik anlamda muhasebe becerileri kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin iletişim yetkinliğini artırmaya yönelik değişiklikler düşünüldüğünde mevcut literatüre birtakım fikirler sunması amaçlanmaktadır.

3.2. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Çalışma, zaman ve maddi kaynak yetersizliği gibi nedenlerle sadece TRA2 Bölgesi olarak ifade edilen Ağrı, Ardahan, Kars ve Iğdır il merkezleriyle sınırlı tutulmuş ve anketler sadece öğrencilere uygulanmıştır. Çalışmanın en önemli kısıtını anketin uygulandığı öğrenci grupları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi farklı zamanlardaki aynı öğrenci grubu değil, aynı zamandaki farklı öğrenci grupları oluşturmaktadır. Şöyle ki, yoğun muhasebe eğitimi alan ve almayan denek grubu öğrenciler aynı değil, farklı iki gruptan seçilmiştir. Araştırmanın bir diğer önemli kısıtı ise COVID-19 pandemisidir. Cevaplanan anketlerin üniversiteler ve bölümler arasında eşit dağılmasının sebebi özellikle İşletme ve İktisat bölümlerindeki öğrenci sayılarının az olması ve COVID-19 pandemisinden dolayı yüz yüze yapılan eğitim-öğretime ara verilmesi nedeniyle anketin neredeyse tamamının online olarak yapılmasıdır. Bu yüzden bu çalışmada ulaşılan 206 denek yeterli gibi gözükse de, ileriki çalışmalarda güvenilirliği artırabilmek için bu sayı çoğaltılabilir.

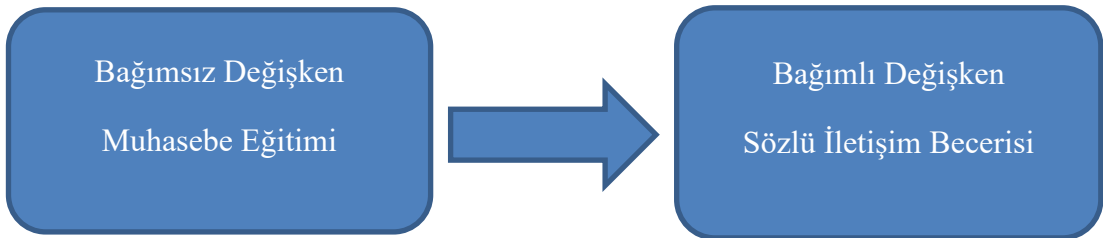
3.3. MATERYAL VE YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde muhasebe eğitiminin öğrencilerin sözlü iletişim becerisi üzerindeki etkisini ortaya koymak için yapılan saha araştırmasına yönelik çalışma sonuçları yer almaktadır. Araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, verileri toplama tekniği, araştırmanın hipotezleri, veri analizleri ve bulgulara yine bu bölümde yer verilmektedir.

3.3.1. Araştırmanın Modeli

Bu tezin amacı, gelecekteki muhasebe meslek mensubu adayları pozisyonunda olan İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinde muhasebe eğitimi almaya yeni başlamış öğrenciler ile yoğun bir muhasebe eğitimi alan öğrencilere verilen muhasebe eğitiminin ve muhasebe eğitiminin daha yoğun verildiği İşletme Bölümü öğrencileri ile daha az muhasebe eğitimi verilen diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencileri karşılaştırarak, verilen muhasebe eğitiminin sözlü iletişim becerisi üzerindeki etkisini araştırmaktır.

Bu amaç doğrultusunda bu tezde iki çeşit değişken vardır. Bağımlı değişken sözlü iletişim becerisi, bağımsız değişken ise muhasebe eğitimidir. Araştırmanın amacına uygun olarak tasarlanan şekil aşağıda yer almaktadır.



Şekil 3. 1: Araştırmanın Modeli

3.3.2. Evren ve Örneklem

Ülkemizde Avrupa Birliği'ne uyum süreci doğrultusunda, bölgesel olarak istatistiki verilerin toplanması, geliştirilmesi, sosyo-ekonomik analizlerinin yapılması ve örneklem seçimi yapılması amacıyla birtakım kriterler doğrultusunda Devlet Planlama Teşkilatı ve Türkiye İstatistik Enstitüsü tarafından üç ayrı düzeyde; Batı,

Güney, Orta, Kuzey ve Doğu bölgeleri olmak üzere beş farklı bölge kategorize edilerek İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırılması (İBBS) oluşturulmuştur (<https://tr.wikipedia.org>, Erişim Tarihi: 26.10.2020).

Bu çalışmanın ana kütesini TRA1 Erzurum Alt Bölgesi (Erzurum, Erzincan, Bayburt) ve TRA2 Ağrı Alt Bölgesi (Ağrı, Kars, Iğdır, Ardahan)’nden oluşan, TRA Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi diye ifade edilen bölgedeki 2020-2021 eğitim-öğretim yılındaki muhasebe eğitimi programına giriş aşamasında olan ve programdan mezun olmak üzere olan öğrenciler ile yoğun muhasebe eğitimi alan işletme bölümü öğrencileri ve nispeten daha az muhasebe eğitimi alan diğer bölümlerin öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise TRA2 Ağrı Alt Bölgesi (Ağrı, Kars, Iğdır, Ardahan)’ndeki yukarıda ifade edilen öğrenci grubu oluşturmaktadır. Yani çalışmanın örneklemi; Ağrı, Kars, Iğdır ve Ardahan illerindeki İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde muhasebe eğitimi almaya yeni başlamış giriş aşamasındaki öğrenciler ile yoğun bir muhasebe eğitimi alarak çıkış pozisyonuna gelmiş öğrenciler ve ayrıca muhasebe eğitimi yoğun olan işletme bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile muhasebe derslerinin daha az olduğu diğer bölümlerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu tezin örnekleme, tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemi ile oluşturulmuş olup ana kütle içindeki öğrenci sayısı ise 4.302’dir (<https://yokatlas.yok.gov.tr/>). Araştırmanın örnekleme Mason vd. (2003) çalışmasındaki örneklem hesaplama formülü* kullanılarak elde edilmiştir. Buna göre; % 99 güven aralığında evrenin 4.302 öğrenci olduğu çalışmada, ihtiyaç duyulan öğrenci sayısı 365 olarak hesaplanmıştır. 365 kişiyle online olarak yapılan anket uygulamasına 206 öğrenci geri dönüş yapmıştır. Ankete dönüş oranı % 56,4’ tür. Dolayısıyla evrenin önemli bir bölümüne ulaşılmıştır.

3.3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden, belli bir değişken açısından farklılaşan grupları birbiriyle karşılaştırmayı amaçlayan nedensel-karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Çalışmada örnekleme yöntemi olarak ise tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden; daha kolay uygulanması, geniş kitlelerden daha fazla

*Evren/(1+(Evren*0,0025)), çalışmada ihtiyaç duyulan örneklem sayısı=4302/(1+(4302*0,0025))=365 öğrenci.

veri elde etmeye elverişli olması ve gerekli verilerin objektif olarak toplanabilmesini sağlayan bir teknik olması nedeniyle kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu çalışmada, veriler kapalı uçlu soruların yer aldığı anket yöntemi kullanılarak, muhasebe eğitimi programına giriş aşamasında olan ve programdan mezun olmak üzere olan öğrenciler ile yoğun muhasebe eğitiminin verildiği işletme bölümü ve nispeten daha az muhasebe eğitiminin verildiği diğer bölümlerde eğitim gören öğrencilere online anket uygulaması yapılarak toplanmıştır.

Çalışmada kullanılan veriler, söz konusu öğrencilere McCroskey (1984)'in 24 soruluk “*Sözlü İletişim Kaygısı*” ölçeği online olarak uygulanarak elde edilmiştir. Anket, topluluk önünde konuşma (Top_kon), grup tartışmaları (Grup_tart), toplantı (Toplantı) ve ikili sorular (ikili_sor) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmakta olup her bir boyut altı soru içermektedir. Ölçeği oluşturan bu dört alt boyuttaki soruların dağılımı ise; Topluluk Önünde Konuşma (2, 6, 12, 17, 20 ve 21 nolu sorular); Grup Tartışması (3, 4, 11, 15, 16 ve 23 nolu sorular); Toplantı (1, 5, 7, 19, 22 ve 24 nolu sorular); İkili Sorular (8, 9, 10, 13, 14 ve 18 nolu sorular) şeklindedir. Ankette 5’li Likert (Kesinlikle Katılmıyorum=1 puan, Katılmıyorum=2 puan, Kararsızım=3 puan, Katılıyorum=4 puan ve Kesinlikle Katılıyorum=5 puan) ile ölçülen sorulara yer verilmiştir. Dolayısıyla puanlar en az 24, en çok 120 olabilir (McCroskey, 1978-1984).

3.3.4. Araştırmanın Hipotezleri

Muhasebe meslek mensuplarının mesleklerinin doğası gereği, sözlü iletişim yeteneklerinin yüksek, iletişim kaygı düzeylerinin ise düşük olması beklenmektedir. Andrews ve Sigband (1984), Hirsch ve Collins (1988), Ruchala ve Hill (1994), Zaid, Abraham ve Abraham (1994), Morgan (1997), Burk (2001), Aly ve Islam (2003), Kavanagh ve Drennan (2008), Siriwardane ve Durden (2014), Şendurur ve Karacaer (2013), Oussi ve Klibi (2017), Dzhanuzakov vd. (2020) ve Atabay (2020)’ ın yaptıkları çalışma sonuçlarına göre olması gereken, verilen muhasebe eğitimi ile öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve buna paralel olarak iletişim kaygı düzeylerinin azaltılmasıdır.

Bu bilgiler ışığında araştırmanın hipotezleri literatür doğrultusunda şu şekilde geliştirilmiştir:

H01: Muhasebe eğitimi almaya yeni başlamış giriş aşamasında olan öğrenciler ile yoğun bir muhasebe eğitimi alan çıkış aşamasındaki öğrenciler karşılaştırıldığında, muhasebe eğitiminin sözlü iletişim becerisi üzerinde herhangi bir etkisi yoktur.

H1: Muhasebe eğitimi almaya yeni başlamış giriş aşamasında olan öğrenciler ile yoğun bir muhasebe eğitimi alan çıkış aşamasındaki öğrenciler karşılaştırıldığında, muhasebe eğitiminin sözlü iletişim becerisi üzerinde etkisi vardır.

H02: Muhasebe eğitimi yoğun olan işletme bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile muhasebe dersleri az olan İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültelerinin diğer bölümlerindeki öğrenim gören öğrenciler karşılaştırıldığında, muhasebe eğitiminin sözlü iletişim becerisi üzerinde herhangi bir etkisi yoktur.

H2: Muhasebe eğitimi yoğun olan işletme bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile muhasebe dersleri az olan İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültelerinin diğer bölümlerindeki öğrenim gören öğrenciler karşılaştırıldığında, muhasebe eğitiminin sözlü iletişim becerisi üzerinde etkisi vardır.

3.3.5. Verilerin Analizinde Kullanılan Testler

Anket çalışmasından elde edilen verilerin analiz edilmesinde bir istatistik paket programı kullanılarak çalışmanın nihai amacına uygun şekilde güvenilirlik testi, frekans analizi, parametrik hipotez testleri (independent samples 2 test ve Anova) yapılmıştır.

3.4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde araştırmanın hipotezlerini test etmeye yönelik olarak elde edilen verilerin analizine, bulgulara ve istatistiksel çözümlemelere yer verilmiştir.

3.4.1. Güvenirlik Analizleri

Araştırmada kullanılan, “*Sözlü İletişim Kaygısı Ölçeği*” olarak adlandırılan ölçek, 1982 yılında McCroskey tarafından geliştirilmiş, 1984 yılında son şeklini almış, 1985 yılında ise McCroskey ve arkadaşları tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması tekrar yapılmıştır. Toplam 24 sorudan oluşan anket grup tartışması, ikili

sorular, toplantı ve topluluk önünde konuşma olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır (Çakmak, 2014: 103-104). Anket formu ekte yer almaktadır.

Araştırmada İKÖ-24'ün güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi ölçeğin tamamı için 0.92'dir. Ölçeğin alt boyutları için ise topluluk önünde konuşma 0.83; ikili sorular alt boyutu 0.78; grup tartışması alt boyutu 0.79 ve toplantı alt boyutu ise 0.78' dir.

Tablo 3. 1: İletişim Kaygısı Ölçeğinin Tümü ve Alt Ölçekleri İçin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçekler	Soru Sayısı	İç Tutarlılık (Cronbach's Alpha)
Topluluk Önünde Konuşma	6	0.83
İkili Sorular	6	0.78
Grup Tartışması	6	0.79
Toplantı	6	0.78
Toplam İletişim Kaygısı Ölçeği	24	0.92

Analiz sonucu elde edilen Cronbach α katsayısı, 0 ile 50 arasında ise güvenilir değil, 50 ile 60 arasında ise az güvenilir, 60 ile 70 arasında ise güvenilir, 70 ile 90 arasında ise çok güvenilir ve 90'dan büyük ise çok yüksek derecede güvenilir şeklinde ölçeğin güvenirliği yorumlanır (Güriş ve Astar, 2019: 305-306). Bu durumda ölçeğin alt boyutlarının Cronbach α katsayısı 70-90 arasında olduğundan ve oldukça yüksek bir değer olduğundan dolayı ölçeğin alt boyutları için yüksek derecede güvenilir diyebiliriz. Analiz sonucu elde edilen ölçeğin geneline ait olan Cronbach α katsayısı 0,92 olduğundan, ölçeğimiz için çok yüksek derecede güvenilir şeklinde yorum yapabiliriz.

3.4.2. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırma kapsamında ankette, sınıf, cinsiyet, not ortalaması, iş deneyimi, bir işte çalışanların çalışma durumu, staj yapma durumu, üniversite ve bölüm gibi sorulara yer verilmiş ve cevaplar doğrultusunda aşağıdaki tabloları oluşturulmuştur.

Tablo 3. 2: Muhasebe Eğitimi Almaya Yeni Başlamış Öğrencilere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Muhasebe Eğitimi Almaya Yeni Başlamış Öğrenciler					
Sınıf	Sayı	60			
	Oran	% 29,1			
Cinsiyet	Erkek		Kadın		
	% 8,3		% 20,9		
Not Ortalaması	1-2 arası	2-2,5 arası	2,5-3 arası	3-3,5 arası	3,5 üstü
	% 1,0	% 4,4	% 10,2	% 9,2	% 4,4
İş Deneyimi	1 Yıldan Az	1-3 Yıl Arası	4-6 Yıl Arası	6 Yıl ve Üstü	
	% 24,8	% 2,4	% 0,0	% 1,9	
Bir İşte Çalışanların Çalışma Durumu	Tam Zamanlı		Yarı Zamanlı	Çalışmıyor	
	% 2,4		% 4,9	% 21,8	
Staj Yapma Durumu	Staj Yapıyor			Staj Yapmıyor	
	% 8,3			% 20,9	
Üniversite	AIÇÜ	Iğdır Ün.	Kafkas Ün.	Ardahan Ün.	
	% 3,9 (8)	% 23,8 (49)	% 1,0 (2)	% 0,5 (1)	
Bölüm	İşletme			Diğer Bölümler	
	% 9,7 (20)			% 19,4 (40)	

Tablo 3. 3: Yoğun Muhasebe Eğitimi Almış Öğrencilere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Yoğun Muhasebe Eğitimi Almış Öğrenciler		
Sınıf	Sayı	146
	Oran	% 70, 9
Cinsiyet	Erkek	
	% 27,7	
Cinsiyet	Kadın	
	% 43,2	

Not ortalaması	1-2 arası	2-2,5 arası	2,5-3 arası	3-3,5 arası	3,5 üstü
	% 0,5	% 13,6	% 24,8	% 23,3	% 8,7
İş Deneyimi	1 Yıldan Az	1-3 Yıl Arası	4-6 Yıl Arası	6 Yıl ve Üstü	
	% 43,7	% 8,3	% 6,8	% 12,1	
Bir İşte Çalışanların Çalışma Durumu	Tam Zamanlı	Yarı Zamanlı	Çalışmıyor		
	% 25,7	% 6,8	% 38,3		
Staj Yapma Durumu	Staj Yapıyor		Staj Yapmıyor		
	% 29,6		% 41,3		
Üniversite	AİÇÜ	Iğdır Ün.	Kafkas Ün.	Ardahan Ün.	
	% 54,9 (113)	% 0,5 (1)	% 6,8 (14)	% 8,7 (18)	
Bölüm	İşletme		Diğer Bölümler		
	% 37,9 (78)		% 33,0 (68)		

Tablo 3. 4: Araştırmaya Katılan Toplam Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Toplam Muhasebe Eğitimi Alan Öğrenciler						
Sınıf	Sayı	206				
	Oran	% 100				
Cinsiyet		Erkek		Kadın		
		% 35,9 (74)		% 64,1 (132)		
Not ortalaması		1-2 arası	2-2,5 arası	2,5-3 arası	3-3,5 arası	3,5 üstü
		% 1,5 (3)	% 18,0 (37)	% 35,0 (72)	% 32,5 (67)	% 13,1 (27)
İş Deneyimi		1 Yıldan Az	1-3 Yıl Arası	4-6 Yıl Arası	6 Yıl ve Üstü	
		% 68,4 (141)	% 10,7 (22)	% 6,8 (14)	% 14,1 (29)	
Bir İşte Çalışanların Çalışma		Tam Zamanlı		Yarı Zamanlı		Çalışmıyor

Durumu	% 28,2 (58)		% 11,7 (24)		% 60,2 (124)	
Staj Yapma Durumu	Staj Yapıyor			Staj Yapmıyor		
	% 37,9 (78)			% 62,1 (128)		
Üniversite	AİÇÜ	Iğdır Ün.	Kafkas Ün.	Ardahan Ün.		
	% 58,7 (121)	% 24,3 (50)	% 7,8 (16)	% 9,2 (19)		
Bölüm	İşletme			Diğer Bölümler		
	% 47,6 (98)			% 52,4 (108)		

Tablo 3.2’de (bk.Tablo 3.2) görüldüğü üzere muhasebe programına giriş aşamasında olan 60 öğrenci bulunmaktadır. Muhasebe eğitimi almaya yeni başlamış öğrenciler örneklemin % 29,1’ini oluşturmaktadır. Bu gruptaki öğrencilerin % 20,9’u kadın, % 8,3’ü erkektir. Not ortalaması 1-2 arasında olan öğrenciler grubun % 1’ni, not ortalaması 2,5-3 arasında olan öğrenci sayısı ise grubun çoğunluğu olarak % 10,2’dir. Bu gruptaki öğrencilerin % 24,8’i bir yıldan az iş deneyimine sahipken, 4-6 yıl arası iş deneyimine sahip hiç öğrenci yoktur, % 1,9’u ise 6 yıl ve üstü iş tecrübesine sahiptir. Öğrencilerin % 21,8’i hiç çalışmazken % 2,4’ü tam zamanlı, % 4,9’u ise yarı zamanlı işlerde çalışmaktadır. % 8,3’ü staj yaparken, % 20,9’ u staj yapmamaktadır. Bu öğrencilerin % 3,9’u AIÇÜ, % 23,8’ i Iğdır Üniversitesi, % 1’i Kafkas Üniversitesi, % 0,5’i Ardahan Üniversitesi öğrencileridir. Bu öğrencilerin % 9,7’ si İşletme bölümü öğrencisiyken, % 19,4’ ü diğer bölümlerin öğrencileridir.

Tablo 3.3’de (bk.Tablo 3.3) görüldüğü gibi yoğun muhasebe eğitimi alan çıkış aşamasındaki öğrenci sayısı 146’dır. Örneklemin % 70,9’ unu yoğun muhasebe eğitimi alarak mezun olmak üzere ya da mezun olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu gruptaki öğrencilerin % 43,2 si kadın, % 27,7’si erkektir. 1-2 arası en az not ortalamasına sahip olan % 0,5 kişi varken, 3,5 üstü not ortalaması olan % 8,7 kişi vardır. En fazla % 24,8’lik bir oranla 2,5-3 arası not ortalaması olan öğrenci vardır. Bu gruptaki öğrencilerin % 43,7’si 1 yıldan az iş tecrübesine sahipken, % 12,1’nin ise 6 yıl ve üstü iş tecrübesi vardır. Öğrencilerin % 38,3’ü hiç çalışmazken % 6,8’i yarı zamanlı, % 25,7’si ise tam zamanlı işlerde çalışmaktadır. % 29,6’sı staj

yaparken, % 41,3'ü staj yapmamaktadır. Bu öğrencilerin % 54,9'u AİÇÜ, % 0,5'i Iğdır Üniversitesi, % 6,8'i Kafkas Üniversitesi, % 8,7'si Ardahan Üniversitesi öğrencileridir. Bu öğrencilerin % 37,9' u İşletme bölümü öğrencisiyken, % 33' ü diğer bölümlerin öğrencileridir.

Tablo 3.4'te (bk.Tablo 3.4) görüldüğü üzere araştırmaya dahil olan toplam 206 öğrenci bulunmaktadır. Ankete katılan bu öğrencilerin % 64,1'i yani 132'si kadın, % 35,9'u yani 74'ü erkeklerden oluşmaktadır. Not ortalamaları analiz edildiğinde, en fazla 2,5-3 arası not ortalamasına sahip öğrenci bulunmakta olup bu oran % 35 yani 72 öğrencidir. En az 1-2 arası not ortalamasına sahip olan öğrenci sayısı ise 3'tür. 141 öğrenci bir yıldan az iş deneyimine sahipken, 22 öğrenci 1-3 yıl arası, 14 öğrenci 4-6 yıl arası, 29 öğrenci ise 6 yıl ve üstü iş deneyimine sahiptir. Öğrencilerin 124'ü hiç çalışmazken, 24 öğrenci yarı zamanlı, 58 öğrenci ise tam zamanlı işlerde çalışmaktadır. 78 öğrenci staj yaparken, 128 öğrenci staj yapmamaktadır. Bu öğrencilerin 121'i AİÇÜ, 50'si Iğdır Üniversitesi, 16'sı Kafkas Üniversitesi, 19'u Ardahan Üniversitesi öğrencileridir. Bu öğrencilerin % 47,6'sı 98 kişi İşletme bölümü öğrencisiyken, % 52,4'ü 108 kişi diğer bölümlerin öğrencileridir.

3.4.3. Araştırmada Kullanılan Ölçek Maddelerinin Frekans Analizi ve Yorumları

Araştırmada kullanılan ölçeğin geneline ve grup tartışması, ikili sorular, toplantı ve topluluk önünde konuşma şeklindeki alt boyutlarına ilişkin verilen cevaplara göre yüzdelikler ve ortalama puanlar tabloları aşağıda oluşturulmuştur.

Tablo 3. 5: Yüzde Analizi ve Ortalama Puanlar

SÖZLÜ İLETİŞİM KAYGISI ÖLÇEĞİ						
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Ortalama Puan (MEAN)
1- Kesinlikle katılmıyorum.						
2- Katılmıyorum.						
3- Kararsızım.						
4- Katılıyorum.						
5- Kesinlikle Katılıyorum.						

SORULAR / YÜZDELER(PERCENT)	°	%	%	%	%	%
1. Genel olarak bir toplantıya katılmam gerektiğinde gergin olurum.	18,0	21,8	22,3	31,6	6,3	2,8
2. Topluluk önünde konuşma yaparken kendimi rahat hissedirim.	7,8	18,9	32,0	26,7	14,6	3,2
3. Grup tartışmalarına katılmayı severim.	6,8	9,7	22,3	37,9	23,3	3,6
4. Grup tartışmalarına katılmayı sevmem.	39,3	21,8	18,4	9,7	10,7	2,3
5. Toplantılarda kendimi ifade etmekten korkuyorum.	34,5	26,2	20,4	16,0	2,9	2,2
6. Topluluk önünde konuşma korkum yok.	8,3	16,0	22,8	26,7	26,2	3,5
7. Toplantılarda diğer insanlarla iletişim kurmak genellikle beni rahatsız eder.	43,7	26,7	19,4	8,7	1,5	1,9
8. Yeni tanıdığım bir insanla sohbet ederken kendimi gergin hissedirim.	38,3	23,8	20,9	11,7	5,3	2,2
9. İkili sohbetlerde açıkça konuşmaktan korkmam.	6,8	5,3	14,6	35,0	38,3	3,9
10. Normalde ikili sohbetlerde çok gerginim.	51,5	31,6	10,2	4,9	1,9	1,7
11. Genel olarak bir grup tartışmasına katılırken kendimi rahat hissedirim.	6,8	10,7	25,7	32,5	24,3	3,5
12. Topluluk önünde konuşurken kendime güvenerek konuşma yaparım.	3,4	10,7	27,7	30,6	27,7	3,7
13. Normalde ikili sohbetlerde çok sakin ve rahatım.	3,9	6,8	17,5	42,2	29,6	3,8
14. Yeni tanıdığım bir insanla sohbet ederken kendimi çok rahat hissedirim.	6,8	7,8	33,5	26,2	25,7	3,5
15. Yeni tanıştığım biriyle grup içi tartışmalar yapmak beni gerer.	18,9	24,3	29,6	17,0	10,2	2,7
16. Grup içi tartışmalara katıldığımda kendimi çok sakin ve rahat hissedirim.	4,4	14,1	38,3	28,2	15,0	3,3
17. Topluluk önünde konuşma yaptığım zaman düşüncelerim karmakarışık bir hale gelir.	19,9	26,2	29,1	19,4	5,3	2,6
18. İkili sohbetlerde açıkça konuşmaktan korkuyorum.	40,3	34,0	17,5	6,8	1,5	1,9
19. Bir toplantıda görüş bildirmek için çağrıldığımda kendimi çok sakin ve rahat hissedirim.	3,4	13,6	34,5	30,6	18,0	3,4
20. Topluluk önünde konuşma yaparken çok gerildiğimi hissediyorum.	22,3	22,8	25,2	23,8	5,8	2,6
21. Topluluk önünde konuşurken çok geriliyorum ve gerçekten bildiğim şeyleri unutuyorum.	24,8	23,3	28,2	18,4	5,3	2,5

22. Bir toplantıda bana yöneltilen soruları cevaplarırken çok rahatım.	5,8	16,5	31,6	30,6	15,5	3,3
23. Grup içi tartışmalara katılırken gergin olurum.	22,3	29,6	28,2	16,0	3,9	2,5
24. Genellikle toplantılara katılırken sakin ve rahat olurum.	4,9	9,7	29,1	38,8	17,5	3,5

“Sözlü İletişim Kaygısı Ölçeği” totalde 24 sorudan oluşmaktadır. Topluluk önünde konuşma, grup tartışmaları, toplantı ve ikili sorular olmak üzere dört alt boyutu olan bu ölçeğin, her bir alt boyutunda altı soru vardır. Ancak ölçekteki sorular boyut bazında sıralı olarak değil karmaşık bir şekilde verilmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin her bir soru için verdikleri cevapların yüzdelik dilimleri ve ortalama puanları Tablo 3.5’ de yer almaktadır.

Tablo 3.5’deki sonuçlardan şu yargılara ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 51,5’i ikili sohbetlerde kesinlikle çok gergin olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu düşüncelerini, % 40,3 oranında cevap verdikleri ikili sohbetlerde açıkça konuşmaktan kesinlikle korkmuyorum ve ikili sohbetlerde açıkça konuşmaktan korkmam sorusuna verdikleri % 38,3 kesinlikle katılıyorum cevabına kıyasla % 6,8 kesinlikle katılmıyorum cevabı desteklemektedir. Tablodan da anlaşılacağı üzere ortalama 1,7 puanla iletişim kaygısının en az yaşandığı durum ikili ilişkilerdir. Ankete cevap veren öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun topluluk önünde konuşma yaparken kendilerine güvenerek konuşma yapmadıkları, ortalama 3,7 puanla iletişim kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin % 38,8’ lik bir oranla toplantılara katılırken sakin ve rahat oldukları, görüş bildirmek için çağrıldıklarında kendilerini çok sakin ve rahat hissettikleri anlaşılmaktadır. Bu görüşü, “*Toplantılarda diğer insanlarla iletişim kurmak genellikle beni rahatsız eder*” sorusuna verilen % 43,7 oranındaki kesinlikle katılmıyorum cevabı desteklemektedir. Yine öğrenciler, % 15’lik bir oranla grup içi tartışmalara katıldıklarında kendilerini çok sakin ve rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu fikirlerini “*Grup içi tartışmalara katılırken gergin olurum*” sorusuna verilen % 22,3 oranındaki kesinlikle katılmıyorum cevabı desteklemektedir. Yüzde analizleri ve ortalama puanlar incelendiğinde iletişim kaygısının en az ikili ilişkilerde, en fazla ise topluluk önünde konuşmada yaşandığı görülmektedir.

Tablo 3. 6: Alt Ölçekler Bazında Yüzde Analizi ve Ortalama Puanlar

SÖZLÜ İLETİŞİM KAYGISI ÖLÇEĞİ						
1- Kesinlikle katılmıyorum. 2- Katılmıyorum. 3- Kararsızım. 4- Katılıyorum. 5- Kesinlikle Katılıyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Ortalama Puan (MEAN)
SORULAR / YÜZDELER(PERCENT)	%	%	%	%	%	%
TOPLULUK ÖNÜNDE KONUŞMA						
2. Topluluk önünde konuşma yaparken kendimi rahat hissedirim.	7,8	18,9	32,0	26,7	14,6	3,2
6. Topluluk önünde konuşma korkum yok.	8,3	16,0	22,8	26,7	26,2	3,5
12. Topluluk önünde konuşurken kendime güvenerek konuşma yaparım.	3,4	10,7	27,7	30,6	27,7	3,7
17. Topluluk önünde konuşma yaptığım zaman düşüncelerim karmakarışık bir hale gelir.	19,9	26,2	29,1	19,4	5,3	2,6
20. Topluluk önünde konuşma yaparken çok gerildiğimi hissediyorum.	22,3	22,8	25,2	23,8	5,8	2,6
21. Topluluk önünde konuşurken çok geriliyorum ve gerçekten bildiğim şeyleri unutuyorum.	24,8	23,3	28,2	18,4	5,3	2,5
	TOPLAM ORTALAMA PUAN					3,02
TOPLANTI						
1. Genel olarak bir toplantıya katılmam gerektiğinde gergin olurum.	18,0	21,8	22,3	31,6	6,3	2,8
5. Toplantılarda kendimi ifade etmekten korkuyorum.	34,5	26,2	20,4	16,0	2,9	2,2
7. Toplantılarda diğer insanlarla iletişim kurmak genellikle beni rahatsız eder.	43,7	26,7	19,4	8,7	1,5	1,9
19. Bir toplantıda görüş bildirmek için çağrıldığımda kendimi çok sakın ve rahat hissedirim.	3,4	13,6	34,5	30,6	18,0	3,4
22. Bir toplantıda bana yöneltilen soruları cevaplarken çok rahatım.	5,8	16,5	31,6	30,6	15,5	3,3
24. Genellikle toplantılara katılırken sakın ve rahat olurum.	4,9	9,7	29,1	38,8	17,5	3,5
	TOPLAM ORTALAMA PUAN					2,85

GRUP TARTIŞMASI						
3. Grup tartışmalarına katılmayı severim.	6,8	9,7	22,3	37,9	23,3	3,6
4. Grup tartışmalarına katılmayı sevmem.	39,3	21,8	18,4	9,7	10,7	2,3
11. Genel olarak bir grup tartışmasına katılırken kendimi rahat hissedirim.	6,8	10,7	25,7	32,5	24,3	3,5
15. Yeni tanıştığım biriyle grup içi tartışmalar yapmak beni gerer.	18,9	24,3	29,6	17,0	10,2	2,7
16. Grup içi tartışmalara katıldığımda kendimi çok sakin ve rahat hissedirim.	4,4	14,1	38,3	28,2	15,0	3,3
23. Grup içi tartışmalara katılırken gergin olurum.	22,3	29,6	28,2	16,0	3,9	2,5
TOPLAM ORTALAMA PUAN						2,98
İKİLİ SORULAR						
8. Yeni tanıdığım bir insanla sohbet ederken kendimi gergin hissedirim.	38,3	23,8	20,9	11,7	5,3	2,2
9. İkili sohbetlerde açıkça konuşmaktan korkmam.	6,8	5,3	14,6	35,0	38,3	3,9
10. Normalde ikili sohbetlerde çok gerginim.	51,5	31,6	10,2	4,9	1,9	1,7
13. Normalde ikili sohbetlerde çok sakin ve rahatım.	3,9	6,8	17,5	42,2	29,6	3,8
14. Yeni tanıdığım bir insanla sohbet ederken kendimi çok rahat hissedirim.	6,8	7,8	33,5	26,2	25,7	3,5
18. İkili sohbetlerde açıkça konuşmaktan korkuyorum.	40,3	34,0	17,5	6,8	1,5	1,9
TOPLAM ORTALAMA PUAN						2,83

Yukarıdaki Tablo 3.6’da alt ölçekler bazında yüzde analizi ve ortalama puanlar yer almaktadır. Topluluk önünde konuşma alt ölçeği irdelendiğinde; ankete katılan öğrencilerin % 30,6’sı topluluk önünde konuşurken kendilerine güvenerek konuşma yaptıklarını, yalnızca % 5,3’ü ise topluluk önünde konuşma yaptıkları zaman düşüncelerinin karıştığını ve topluluk önünde konuştukları esnada çok

gerildiklerini, bildikleri şeyleri unuttuklarını düşünmektedirler. Toplantı alt boyutu incelendiğinde ise; öğrencilerin % 3,4'ü bir toplantıya görüş bildirmek için çağrıldıklarında kendilerini çok sakin ve rahat hissetmediklerini belirtirken; % 1,5'ni toplantılarda diğer insanlarla iletişim kurmak rahatsız etmiş % 43,7'si ise bu düşünceye kesinlikle katılmamıştır. Grup tartışmaları boyutuna göre ise; öğrencilerin % 39,3'ü grup tartışmalarına katılmayı severken, % 9,7'si grup tartışmalarını sevmemektedir. Grup içi tartışmalarda % 22,3 kişi gergin olmadığını, % 3,9 kişi ise gergin olduğunu iddia etmiştir. İkili sohbetler boyutu incelendiğinde; öğrencilerin % 51,5'i ikili sohbetlerde çok gergin olacakları fikrine kesinlikle katılmazken, ikili sohbetlerde açıkça konuşmaktan kesinlikle korkmayanların oranı % 40,3' tür.

Tablodada görüldüğü üzere kesinlikle katılmıyorum ile kesinlikle katılıyorum ifadeleri ve aradaki cevaplar, 1'den 5' e kadar olan rakamlarla puanlandırılmıştır. Bu durumda puanlar 5'e yaklaştıkça, öğrencilerin ilgili soruya katılma oranları artış gösterecektir. Buna göre alt boyutların ortalama puanları analiz edildiğinde, topluluk önünde konuşmaya ait ortalama 3,02; toplantılarda konuşma için ortalama 2,85; grup tartışmasında konuşma ortalama 2,98; ikili ilişkilerde konuşma ise ortalama 2,83'tür. Ortalamalardan da anlaşılabileceği üzere araştırmaya katılım sağlayan öğrenciler topluluk önünde konuşma yaparken en fazla (3,02), ikili ilişkilerde, yeni tanıştıkları kişilerle sohbet ederken ise en az seviyede (2,83) iletişim kaygısı yaşamaktadırlar. Bu durum literatürle (Aly ve Islam, 2003; Burk, 2001; McCroskey ve Beatty, 1984) benzerlik göstermektedir.

3.4.4. Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Yapılacak analizlerde hangi testlerin kullanılıp kullanılmayacağını belirleyebilmek için örneklem dağılımının normal olması ya da normal dağılım kabul edilmesi gerekmektedir. Parametrik testlerin kullanılabilmesi için dağılımın normal olması gerekir. Parametrik olmayan testler veya nonparametrik testler olarak adlandırılan testler örneklem dağılımının normal dağılım olmadığı zamanlarda uygulanabilen testlerdir (Güriş ve Astar, 2019: 184-185).

Bu araştırmada, grupların normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için yani normallik testi için Skewness (Çarpıklık/Eğiklik) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri baz alınmıştır. Skewness(Çarpıklık/Eğiklik) değerinin -0, 217 ile 0, 169 arasında;

Kurtosis (Basıklık) değerinin ise -0,607 ile 0,337 arasında olduğu gözlenmiştir. Basıklık ve Çarpıklık/Eğiklik değerleri -1.5 ile +1.5 arasında olduğu takdirde dağılımın normal olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick and Fidell, 2013'den aktaran Erbay ve Beydoğan, 2017: 250). Bu durumda örneklemimizin normal dağıldığı gözlemlenerek analizlerimizde parametrik testler kullanılmıştır.

Parametrik testler; farklı ana kütlelerden seçilmiş iki örneğin ortalamaları ve oranları arasında fark olup olmadığını inceleyen ve sıklıkla kullanılan testlerdir. Karşılaştırmada kullanılacak testler örneklerin birbiri ile ilişkili olup olmamasına göre bağımlı-bağımsız olarak farklı şekillerde uygulanacaktır. Bizim çalışmamızda da örneklem birbirinden bağımsız olduğu için parametrik testlerden biri olan Bağımsız Örneklem (Independent Sample) t testi kullanılmıştır. Bu testin uygulanabilmesi için bazı şartlar vardır. Bunlar: bağımlı değişkenin ölçeklerinin aralıklı veya oransal olması, bağımsız değişkenin ise iki kategorili bir değişken olması; dağılımın normal dağılım olması ve ayrıca iki grup arasındaki kategorilere ait varyansların homojen olması gerekmektedir (Güriş ve Astar, 2019: 208-213).

Tablo 3. 7: Muhasebe Eğitimi Programına Giriş Ve Çıkış Aşamasındaki Öğrencilerin Farklılık Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	F	P(Anlamlılık)
Topluluk	Giriş	60	2,572	0,738	7,071	0,869
	Çıkış	146	2,592	0,927		
Toplantı	Giriş	60	2,364	0,643	7,652	0,203
	Çıkış	146	2,501	0,820		
Grup	Giriş	60	2,655	0,808	0,331	0,88
	Çıkış	146	2,440	0,830		
İkili	Giriş	60	2,022	0,658	2,065	0,359
	Çıkış	146	2,121	0,792		
Toplam	Giriş	60	2,403	0,547	8,346	0,912
	Çıkış	146	2,413	0,730		

❖ Veriler, $P < 0,05$ anlamlılık düzeyine göre analiz edilmiştir.

Tablo 3.7’ deki bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, anlamlılık değeri olan p değeri ölçeğin alt boyutlarında ve tümünde sırasıyla $p=0,869$; $p=0,203$; $p=0,88$; $p=0,359$; $p=0,912$ olarak tespit edilmiştir. % 5 hata düzeyi ile analiz yapıldığında p değerlerinin tümünün $p>0,05$ ’ ten büyük olması nedeniyle istatistiksel sonuçlara göre anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlardan; muhasebe programına giriş aşamasında olan ve programdan mezun olmak üzere olan öğrenciler karşılaştırıldığında, muhasebe eğitiminin sözlü iletişim becerisi üzerinde sınıflara göre % 95 güven düzeyinde fark olmadığı, farkın anlamsız olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuca göre; muhasebe eğitiminde sınıfın, sözlü iletişim becerisi üzerinde etkili olmadığı söylenerek Tablo 3.7’ deki alt hipotez reddedilmiştir.

Tablo 3. 8: Muhasebe Eğitimi Alan Erkek Ve Kadın Öğrencilerin Farklılık Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	F	P(Anlamlılık)
Topluluk	Erkek	74	2,436	0,884	0,732	0,68
	Kadın	132	2,670	0,861		
Toplantı	Erkek	74	2,351	0,753	0,043	0,124
	Kadın	132	2,522	0,781		
Grup	Erkek	74	2,378	0,883	2,113	0,117
	Kadın	132	2,573	0,790		
İkili	Erkek	74	2,119	0,846	2,502	0,715
	Kadın	132	2,077	0,702		
Toplam	Erkek	74	2,321	0,735	2,579	0,176
	Kadın	132	2,460	0,645		

❖ Veriler, $P<0,05$ anlamlılık düzeyine göre analiz edilmiştir.

Tablo 3.8’deki bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, anlamlılık değeri olan p değeri ölçeğin alt boyutlarında ve tümünde sırasıyla $p=0,68$; $p=0,124$; $p=0,117$; $p=0,715$; $p=0,176$ ’dır. p değerlerinin tümünün $p>0,05$ ’ ten büyük olması sebebiyle analiz sonuçlarına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle; muhasebe eğitimi alan erkek ve kadın öğrenciler kıyaslandığında, muhasebe

eğitiminin sözlü iletişim becerisi üzerinde cinsiyetlere göre göre % 95 güven düzeyinde fark yoktur yani fark anlamsızdır. Bu sonuca göre; muhasebe eğitiminde cinsiyetin, sözlü iletişim becerisi üzerinde etkili olmadığı söylenerek Tablo 3.8’deki alt hipotez reddedilmiştir.

Tablo 3. 9: İşletme Ve Diğer Bölümler Arasındaki Farklılık Testi Sonuçları

Boyut	Bölüm	N	Ortalama	Standart Sapma	F	P(Anlamlılık)
Topluluk	İşletme	98	2,518	0,958	8,534	0,294
	Diğer Bölümler	108	2,648	0,790		
Toplantı	İşletme	98	2,469	0,815	2,677	0,886
	Diğer Bölümler	108	2,453	0,738		
Grup	İşletme	98	2,430	0,833	0,143	0,230
	Diğer Bölümler	108	2,569	0,822		
İkili	İşletme	98	2,020	0,713	0,488	0,192
	Diğer Bölümler	108	2,157	0,789		
Toplam	İşletme	98	2,359	0,714	2,205	0,308
	Diğer Bölümler	108	2,457	0,648		

❖ Veriler, $P < 0,05$ anlamlılık düzeyine göre analiz edilmiştir.

Tablo 3.9’deki bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, anlamlılık değeri olan p değerinin, ölçeğin alt boyutlarında ve tümünde sırasıyla $p=0,294$; $p=0,886$; $p=0,230$; $p=0,192$; $p=0,308$ olduğu tespit edilmiştir. % 5 hata payı ile test yapıldığında p değerlerinin tümünün $p > 0,05$ ’ten büyük olması neticesinde istatistiksel sonuçlara göre anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. Buna dayanarak; muhasebe eğitiminin yoğun olan olarak verildiği işletme bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile muhasebe derslerinin nispeten daha az olduğu diğer bölümlerde öğrenim gören öğrenciler karşılaştırıldığında, muhasebe eğitiminin sözlü iletişim becerisi üzerinde eğitim alınan bölüme göre % 95 güven düzeyinde fark yoktur. Bu sonuca göre; muhasebe eğitiminde bölümün, sözlü iletişim becerisi üzerinde etkili olmadığı söylenerek Tablo 3.9’deki alt hipotez reddedilmiştir.

Tablo 3. 10: Staj Yapan Ve Staj Yapmayan Öğrenciler Arasındaki Farklılık Testi Sonuçları

Boyut	Staj	N	Ortalama	Standart Sapma	F	P(Anlamlılık)
Topluluk	Staj Yapıyor	78	2,485	1,057	26,897	0,233
	Staj Yapmıyor	128	2,648	0,739		
Toplantı	Staj Yapıyor	78	2,401	0,860	10,904	0,412
	Staj Yapmıyor	128	2,497	0,717		
Grup	Staj Yapıyor	78	2,438	0,886	2,885	0,392
	Staj Yapmıyor	128	2,543	0,792		
İkili	Staj Yapıyor	78	2,053	0,793	1,094	0,574
	Staj Yapmıyor	128	2,115	0,733		
Toplam	Staj Yapıyor	78	2,344	0,786	13,557	0,307
	Staj Yapmıyor	128	2,451	0,607		

❖ Veriler, $P < 0,05$ anlamlılık düzeyine göre analiz edilmiştir.

Tablo 3.10'daki bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, anlamlılık değeri olan p değeri, ölçeğin alt boyutlarında ve tümünde sırasıyla $p=0,233$; $p=0,412$; $p=0,392$; $p=0,574$; $p=0,307$ 'dir. Bu duruma istinaden, p değerlerinin tümünün $p > 0,05$ 'ten büyük olması nedeniyle istatistiksel sonuçlara göre anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Yani; muhasebe eğitimi alan staj yapan ve staj yapmayan öğrenciler kıyaslandığında, muhasebe eğitiminin sözlü iletişim becerisi üzerinde staj yapma durumuna göre % 95 güven düzeyinde fark yoktur, fark anlamsızdır. Bu sonuca göre; muhasebe eğitiminde stajın, sözlü iletişim becerisi üzerinde etkili olmadığı söylenerek Tablo 3.10' daki alt hipotez reddedilmiştir.

3.4.5. Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

Bu çalışmadaki veri analizinde kullanılan parametrik testlerden bir diğeri; Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Anova)' dir. Tek Yönlü Varyans Analizi; bağımsız değişkenin kategori sayısının ikiden fazla olduğu durumlarda, test edilen değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını karşılaştırılmak için tercih edilmektedir. Bu analizin uygulanabilmesi için zorunlu olan bazı şartları vardır. Bu şartlar; bağımlı değişkenin ölçek türünün scale diye adlandırılan aralıklı veya oransal olması, bağımsız değişkenin kategori sayısının ikiden fazla olması, bütün değişkenlerin normal dağılım göstermesi ve varyanslarının homojen olmasıdır. Tek Yönlü Varyans Analizi ile sadece kategorilerin ortalamaları arasında farklılık olup olmadığına karar verilirken, farklılığın hangi kategoriden kaynaklandığı belirlenememektedir. Bu nedenle temel hipotez reddedildiğinde, farklılığın kaynağını teşhis edebilmek için Post Hoc testleri kullanılır. Post Hoc testleri, çoklu karşılaştırma testleridir. Bu tezde hangi kategoriler arasında fark olduğunu test etmek için çoğunlukla Tukey Testi kullanılmıştır (Güriş ve Astar, 2019: 228-237).

Tablo 3. 11: Öğrencilerin Çalışma Durumu Açısından Farklılık Testi Sonuçları

Boyut	Çalışma Durumu	Kareler Toplamı	df	Ortalama Kareler	F	P(Anlamlılık)
Topluluk	Gruplar Arasında	6,928	2	3,464	4,691	0,010
	Gruplar İçinde	149,889	203	0,738		
	Toplam	156,817	205			
Toplantı	Gruplar Arasında	4,124	2	2,062	3,523	0,031
	Gruplar İçinde	118,788	203	0,585		
	Toplam	122,912	205			
Grup	Gruplar Arasında	4,873	2	2,436	3,642	0,028
	Gruplar İçinde	135,792	203	0,669		
	Toplam	140,665	205			

İkili	Gruplar Arasında	0,243	2	0,121	0,211	0,810
	Gruplar İçinde	116,782	203	0,575		
	Toplam	117,025	205			
Toplam	Gruplar Arasında	2,832	2	1,416	3,115	0,047
	Gruplar İçinde	92,267	203	0,455		
	Toplam	95,099	205			

❖ Veriler, $P < 0,05$ anlamlılık düzeyine göre analiz edilmiştir.

Tablo 3.11’de katılımcıların sözlü iletişim becerilerinin çalışma durumları açısından anova testi sonucu incelendiğinde; ikili sorular kategorisi için $F(2,203)=0,211$; p değeri 0,05’ten büyük ($p=0,810$) olduğundan, muhasebe öğrencilerinin sözlü iletişim becerileri ile çalışma durumu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, çalışma durumunun ikili ilişkileri etkilemediği görülmektedir. Bu nedenle; ikili sorular kategorisine göre sözlü iletişim becerisi çalışma durumu açısından farklılaşmaktadır alt hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 3.11’de öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin çalışma durumları açısından anova testi sonucu incelendiğinde; Topluluk Önünde Konuşma Kategorisi için $F(2,203)=4,691$; p değeri 0,05’ten küçük ($p=0,010$) olduğundan araştırmaya katılan muhasebe öğrencilerinin sözlü iletişim becerisi üzerinde çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anova testi sonucu Toplantı Kategorisi için incelendiğinde; $F(2,203)=3,523$; p değeri 0,05’ten küçük ($p=0,031$) olduğundan araştırmaya katılan muhasebe öğrencilerinin sözlü iletişim becerisi üzerinde çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anova testi sonucu Grup Kategorisi için incelendiğinde; $F(2,203)=3,642$; p değeri 0,05’ten küçük ($p=0,028$) olduğundan araştırmaya katılan muhasebe öğrencilerinin sözlü iletişim becerisi üzerinde çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tablo ölçeklerin tümü için total olarak incelendiğinde; $F(2,203)=3,115$; p değeri 0,05’ten küçük ($p=0,047$) olduğundan araştırmaya katılan muhasebe öğrencilerinin sözlü iletişim becerisi üzerinde çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Bu nedenle; sözlü iletişim becerisi çalışma durumuna göre farklılaşmaktadır alt hipotezi kabul edilmiştir. Çalışma durumuna göre sözlü iletişim becerisi arasında fark olduğu, en az bir çalışma durumuna ait ortalamanın diğer çalışma durumuna ait ortalamalardan farklı olduğu kararı verilerek, hangi gruplar arasında farklılık olduğunu gösteren Topluluk, Toplantı ve Grup kategorisi ile toplam durumu gösteren Post Hoc Testi sonuçları sırasıyla aşağıdaki tablolarda (bk. Tablo 3.12, 3.13, 3.14,3,15) yer almaktadır.

Tablo 3. 12: Öğrencilerin Topluluk Kategorisine Göre Çalışma Durumu Açısından Post Hoc Testi Sonuçları

Boyut	Çalışma Durumu	Gruplar	Ortalamalar Farkı	P(Anlamlılık)
Topluluk	Tam Zamanlı	Yarı Zamanlı	-0,28161	0,369
		Çalışmıyor	-0,41871	0,007
	Yarı Zamanlı	Tam Zamanlı	-0,28161	0,369
		Çalışmıyor	-0,13710	0,755
	Çalışmıyor	Tam Zamanlı	0,41871	0,007
		Yarı Zamanlı	0,13710	0,755

❖ Veriler, $P < 0,05$ anlamlılık düzeyine göre analiz edilmiştir.

Tablo 3.12’de öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin çalışma durumu açısından Post Hoc (Tukey) Testi Sonuçları Topluluk Önünde Konuşma Kategorisine göre incelendiğinde, “Tam Zamanlı” olarak bir işte çalışan öğrenciler ile “Çalışmayan” öğrencilerin sözlü iletişim becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Tam zamanlı olarak çalışan öğrencilerin topluluk önünde konuşma sözlü iletişim becerileri, hiçbir işte çalışmayan öğrencilere göre daha yüksek, iletişim kaygılarının ise daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 3. 13: Öğrencilerin Toplantı Kategorisine Göre Çalışma Durumu Açısından Post Hoc Testi Sonuçları

Boyut	Çalışma Durumu	Gruplar	Ortalamalar Farkı	P(Anlamlılık)
Toplantı	Tam Zamanlı	Yarı Zamanlı	-0,06322	0,938

		Çalışmıyor	-0,30515	0,034
	Yarı Zamanlı	Tam Zamanlı	0,06322	0,938
		Çalışmıyor	-0,24194	0,333
	Çalışmıyor	Tam Zamanlı	0,30515	0,034
		Yarı Zamanlı	0,24194	0,333

❖ Veriler, $P < 0,05$ anlamlılık düzeyine göre analiz edilmiştir.

Tablo 3.13’de öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin çalışma durumu açısından Post Hoc (Tukey) Testi Sonuçları Toplantı Kategorisine göre incelendiğinde, “Tam Zamanlı” olarak bir işte çalışan öğrenciler ile “Çalışmayan” öğrencilerin sözlü iletişimi becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Tam zamanlı olarak çalışan öğrencilerin toplantılardaki sözlü iletişim becerilerinin, hiçbir işte çalışmayan öğrencilere göre daha yüksek, iletişim kaygılarının ise daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 3. 14: Öğrencilerin Grup Kategorisine Göre Çalışma Durumu Açısından Post Hoc Testi Sonuçları

Boyut	Çalışma Durumu	Gruplar	Ortalamalar Farkı	P(Anlamlılık)
Grup	Tam Zamanlı	Yarı Zamanlı	-0,49737	0,035
		Çalışmıyor	-0,26237	0,111
	Yarı Zamanlı	Tam Zamanlı	0,49737	0,035
		Çalışmıyor	0,23499	0,403
	Çalışmıyor	Tam Zamanlı	0,26237	0,111
		Yarı Zamanlı	-0,23499	0,403

❖ Veriler, $P < 0,05$ anlamlılık düzeyine göre analiz edilmiştir.

Tablo 3.14’de öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin çalışma durumu açısından Post Hoc (Tukey) Testi Sonuçları Grup Kategorisine göre incelendiğinde, “Tam Zamanlı” olarak bir işte çalışan öğrenciler ile “Yarı Zamanlı” olarak bir işte çalışan öğrencilerin sözlü iletişim becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Tam zamanlı olarak çalışan öğrencilerin grup tartışmalarındaki

sözlü iletişim becerilerinin, yarı zamanlı bir işte çalışan öğrencilere göre daha yüksek, iletişim kaygı seviyelerinin ise daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 3. 15: Öğrencilerin Tüm Kategorilerin Toplamına Göre Çalışma Durumu Açısından Post Hoc Testi Sonuçları

Boyut	Çalışma Durumu	Gruplar	Ortalamalar Farkı	P(Anlamlılık)
Toplam	Tam Zamanlı	Yarı Zamanlı	-0,22132	0,368
		Çalışmıyor	-0,26607	0,037
	Yarı Zamanlı	Tam Zamanlı	0,22132	0,368
		Çalışmıyor	-0,04475	0,952
	Çalışmıyor	Tam Zamanlı	0,26607	0,037
		Yarı Zamanlı	0,04475	0,952

❖ Veriler, $P < 0,05$ anlamlılık düzeyine göre analiz edilmiştir.

Tablo 3.15’de öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin çalışma durumu açısından Post Hoc (Tukey) Testi Sonuçları Toplam olarak incelendiğinde, “Tam Zamanlı” olarak bir işte çalışan öğrenciler ile “Çalışmayan” öğrencilerin sözlü iletişim becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Tam zamanlı olarak çalışan öğrencilerin genel olarak sözlü iletişim becerilerinin, hiçbir işte çalışmayan öğrencilere göre daha yüksek, iletişim kaygı düzeylerinin ise daha düşük olduğu söylenebilir.

Muhasebe eğitimi alan öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin çalışma durumu açısından Post Hoc (Tukey) Testi Sonuçları topluluk, toplantı, ikili ve grup olmak üzere tüm kategoriler açısından incelendiğinde, kategoriler arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Kategoriler açısından bu farklılık “Grup” tan kaynaklanmaktadır. Tüm kategorilerde, “tam zamanlı” olarak çalışan öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin, hiçbir işte “çalışmayan” öğrencilere göre daha yüksek, iletişim kaygı düzeylerinin ise daha düşük olduğu söylenirken; grup kategorisinde tam zamanlı olarak çalışan öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin, yarı zamanlı bir işte çalışan öğrencilere göre daha yüksek, iletişim kaygı seviyelerinin ise daha düşük olduğu gözlenmektedir.

Tablo 3. 16: Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Üniversiteler Açısından Farklılık Testi Sonuçları

Boyut	Üniversite	Kareler Toplamı	df	Ortalama Kareler	F	P(Anlamlılık)
Topluluk	Gruplar Arasında	0,329	3	0,110	0,142	0,935
	Gruplar İçinde	156,488	202	0,775		
	Toplam	156,817	205			
Toplantı	Gruplar Arasında	1,639	3	0,546	0,910	0,437
	Gruplar İçinde	121,272	202	0,600		
	Toplam	122,912	205			
Grup	Gruplar Arasında	0,597	3	0,199	0,287	0,835
	Gruplar İçinde	140,068	202	0,693		
	Toplam	140,665	205			
İkili	Gruplar Arasında	1,505	3	0,502	0,877	0,454
	Gruplar İçinde	115,521	202	0,572		
	Toplam	117,025	205			
Toplam	Gruplar Arasında	0,417	3	0,139	0,296	0,828
	Gruplar İçinde	94,682	202	0,469		
	Toplam	95,099	205			

❖ Veriler, $P < 0,05$ anlamlılık düzeyine göre analiz edilmiştir.

Tablo 3.16’da muhasebe eğitimi alan öğrencilerin, sözlü iletişim becerilerinin eğitim aldıkları üniversite açısından anova testi sonucu incelendiğinde; topluluk önünde konuşma kategorisi için $F(3,202)=0,142$, $p=0,810$; toplantı kategorisi için $F(3,202)=0,910$ $p= 0,437$; grup kategorisi için $F(3,202)=0,287$, $p=0,835$; ikili tartışma kategorisi için $F(3,202)=0,877$, $p=0,454$; ölçeklerin tümü için toplam olarak $F(3,202)=0,296$, $p= 0,828$; p değerlerinin hepsi $0,05$ ’ten büyük olduğundan

araştırmaya katılan muhasebe öğrencilerinin sözlü iletişim becerileri ile eğitim gördükleri üniversite arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, eğitim alınan üniversitenin sözlü iletişim becerisini ve sözlü iletişim kaygısını etkilemediği görülmektedir. Bu nedenle; sözlü iletişim becerisi eğitim alınan üniversiteye göre farklılaşmaktadır alt hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 3. 17: Öğrencilerin İş Deneyimi Açısından Farklılık Testi Sonuçları

Boyut	İş Deneyimi	Kareler Toplamı	df	Ortalama Kareler	F	P(Anlamlılık)
Topluluk	Gruplar Arasında	6,638	3	2,213	2,976	0,033
	Gruplar İçinde	150,179	202	0,743		
	Toplam	156,817	205			
Toplantı	Gruplar Arasında	4,603	3	1,534	2,620	0,052
	Gruplar İçinde	118,308	202	0,586		
	Toplam	122,912	205			
Grup	Gruplar Arasında	5,314	3	1,771	2,644	0,050
	Gruplar İçinde	135,350	202	0,670		
	Toplam	140,665	205			
İkili	Gruplar Arasında	1,591	3	0,530	0,928	0,428
	Gruplar İçinde	115,434	202	0,571		
	Toplam	117,025	205			
Toplam	Gruplar Arasında	3,996	3	1,332	2,953	0,034
	Gruplar İçinde	91,103	202	0,451		
	Toplam	95,099	205			

❖ Veriler, $P < 0,05$ anlamlılık düzeyine göre analiz edilmiştir.

Tablo 3.17’de öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin iş deneyimi bakımından anova testi sonuçları irdelendiğinde, p değerinin toplantı, grup ve ikili

sorular kategorileri için sırasıyla 0,05'ten büyük ve eşit ($p=0,052$, $p=0,050$, $p=0,428$) olması nedeni ile araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin sözlü iletişim becerileri ile iş deneyimi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, iş deneyiminin sözlü iletişim becerisini ve sözlü iletişim kaygısını etkilemediği görülmektedir. Bu nedenle; muhasebe eğitimi alan öğrenciler iş deneyimi açısından karşılaştırıldığında, sözlü iletişim becerisi iş deneyimine göre farklılaşmaktadır alt hipotezi topluluk, grup ve ikili tartışma kategorileri için reddedilmiştir. Yine Tablo 3.17 incelendiğinde, p değerinin topluluk önünde konuşma ve toplam kategoriler için sırasıyla 0,05'ten küçük ($p=0,033$, $p=0,034$) olması nedeni ile araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin sözlü iletişim becerileri ile iş deneyimi arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle; muhasebe eğitimi alan öğrenciler iş deneyimi açısından karşılaştırıldığında, sözlü iletişim becerisi iş deneyimine göre farklılaşmaktadır alt hipotezi topluluk önünde konuşma ve toplam kategoriler için kabul edilmiştir. İş deneyimine göre sözlü iletişim becerisi arasında fark olduğu, en az bir iş deneyimine ait ortalamanın diğer iş deneyimine ait ortalamalardan farklı olduğu kararı verilerek, hangi gruplar arasında farklılık olduğunu gösteren topluluk önünde konuşma ve toplam duruma ilişkin Post Hoc Testi sonuçları sırasıyla aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 3. 18: Öğrencilerin Topluluk Önünde Konuşma Kategorisine Göre İş Deneyimi Açısından Post Hoc Testi Sonuçları

Boyut	İş Deneyimi	Gruplar	Ortalamalar Farkı	P(Anlamlılık) ($p>0,10$)
Topluluk	1 yıldan az	1-3 yıl	0,30061	0,427
		4-6 yıl	0,55927	0,098
		6 yıl ve üstü	0,32282	0,259
	1-3 yıl	1 yıldan az	-0,30061	0,427
		4-6 yıl	0,25866	0,817
		6 yıl ve üstü	0,02220	1,000
	4-6 yıl	1 yıldan az	-0,55927	0,098
		1-3 yıl	-0,25866	0,817
		6 yıl ve üstü	-0,23645	0,834

	6 yıl ve üstü	1 yıldan az	-0,32282	0,259
		1-3 yıl	-0,02220	1,000
		4-6 yıl	0,23645	0,834

❖ Veriler, $P < 0,10$ anlamlılık düzeyine göre analiz edilmiştir.

Tablo 3.18’de öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin iş deneyimi açısından Post Hoc (Tukey) Testi sonuçları topluluk önünde konuşma kategorisine göre incelendiğinde, “1 yıldan az” iş tecrübesine sahip olan öğrenciler ile “4-6 yıl arası” iş tecrübesine sahip olan öğrencilerin sözlü iletişim becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. “4-6 yıl arası” iş deneyimine sahip olan öğrencilerin topluluk önünde konuşma becerilerinin, “1 yıldan az” iş deneyimine sahip olan öğrencilere göre daha yüksek, iletişim kaygı seviyelerinin ise daha düşük olduğu söylenebilir. İş deneyimi arttıkça kaygı düzeyi azalmakta ve sözlü iletişim becerisi artmaktadır.

Tablo 3. 19: Öğrencilerin Tüm Kategorilerin Toplamına Göre İş Deneyimi Açısından Post Hoc Testi Sonuçları

Boyut	İş Deneyimi	Gruplar	Ortalamalar Farkı	P(Anlamlılık) ($p > 0,10$)
Toplam	1 yıldan az	1-3 yıl	0,20472	0,185
		4-6 yıl	0,37409	0,048
		6 yıl ve üstü	0,31241	0,024
	1-3 yıl	1 yıldan az	-0,20472	0,185
		4-6 yıl	0,16937	0,462
		6 yıl ve üstü	0,10769	0,571
	4-6 yıl	1 yıldan az	-0,37409	0,048
		1-3 yıl	-0,16937	0,462
		6 yıl ve üstü	-0,06168	0,778
	6 yıl ve üstü	1 yıldan az	-0,31241	0,024
		1-3 yıl	0,10769	0,571
		4-6 yıl	0,06168	0,778

❖ Veriler, $P < 0,05$ anlamlılık düzeyine göre analiz edilmiştir.

Tablo 3.19’de öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin iş deneyimi açısından Post Hoc (LSD) Testi sonuçları tüm kategorilerin toplamına göre incelendiğinde, “1 yıldan az” iş deneyimine sahip olan öğrenciler ile “4-6 yıl arası” ve “6 yıl ve üstü” iş deneyimine sahip olan öğrencilerin sözlü iletişim becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. “4-6 yıl arası” ile “6 yıl ve üstü” iş deneyimine sahip olan öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin, “1 yıldan az” iş deneyimine sahip olan öğrencilere göre daha yüksek, iletişim kaygı seviyelerinin ise daha düşük olduğu söylenebilir. İş deneyimi arttıkça kaygı düzeyi azalmakta ve sözlü iletişim becerisi artmaktadır.

Tablo 3. 20: Öğrencilerin Not Ortalaması Açısından Farklılık Testi Sonuçları

Boyut	Not Ortalaması	Kareler Toplamı	df	Ortalama Kareler	F	P(Anlamlılık)
Topluluk	Gruplar Arasında	2,399	4	0,600	0,781	0,539
	Gruplar İçinde	154,418	201	0,768		
	Toplam	156,817	205			
Toplantı	Gruplar Arasında	3,332	4	0833	1,400	0,235
	Gruplar İçinde	119,580	201	0595		
	Toplam	122,912	205			
Grup	Gruplar Arasında	7,851	4	1,963	2,971	0,021
	Gruplar İçinde	132,813	201	0,661		
	Toplam	140,665	205			
İkili	Gruplar Arasında	8,270	4	2,068	3,821	0,005
	Gruplar İçinde	108,755	201	0,541		
	Toplam	117,025	205			
Toplam	Gruplar Arasında	4,596	4	1,149	2,552	0,040
	Gruplar İçinde	90,503	201	0,450		

	Toplam	95,099	205			
--	--------	--------	-----	--	--	--

❖ Veriler, $P < 0,05$ anlamlılık düzeyine göre analiz edilmiştir.

Tablo 3.20’de öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin not ortalaması açısından anova testi sonucu incelendiğinde; topluluk önünde konuşma kategorisi için $F(4,201)=0,781$; p değeri 0,05’ten büyük ($p=0,539$) olduğundan, yine anova testi sonucu toplantı kategorisi için incelendiğinde; $F(4,201)=1,400$; p değeri 0,05’ten büyük ($p=0,235$) olduğundan araştırmaya katılan muhasebe öğrencilerinin sözlü iletişim becerileri ile not ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Yani, not ortalamasının topluluk önünde konuşma ve toplantı kategorileri için sözlü iletişim becerisini etkilemediği görülmektedir. Bu nedenle; sözlü iletişim becerisi not ortalamasına göre farklılaşmaktadır alt hipotezi topluluk önünde konuşma ve toplantı kategorileri için reddedilmiştir.

Tablo 3.20’de öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin not ortalamaları açısından anova testi sonucu incelendiğinde; grup tartışması kategorisi için $F(4,201)=2,971$; p değeri 0,05’ten küçük ($p=0,021$) olduğundan araştırmaya katılan muhasebe öğrencilerinin sözlü iletişim becerisi üzerinde not ortalamasına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anova testi sonucu ikili sorular kategorisi için incelendiğinde; $F(4,201)=3,821$; p değeri 0,05’ten küçük ($p=0,005$) olduğundan araştırmaya katılan muhasebe öğrencilerinin sözlü iletişim becerisi üzerinde not ortalamasına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tablo ölçeklerin tümü için total olarak incelendiğinde; $F(4,201)=2,552$; p değerinin 0,05’ten küçük ($p=0,040$) olması nedeni ile araştırmaya katılım gösteren muhasebe öğrencilerinin sözlü iletişim becerisi üzerinde not ortalamasına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Bu nedenle; sözlü iletişim becerisi not ortalamasına göre farklılaşmaktadır alt hipotezi kabul edilmiştir. Not ortalamasına göre sözlü iletişim becerisi arasında fark olduğu, en az bir not ortalamasına ait ortalamanın diğer not ortalamasına ait ortalamalardan farklı olduğu kararı verilerek, hangi gruplar arasında farklılık olduğunu gösteren grup ve ikili tartışma kategorileri ile toplam durumu gösteren Post Hoc (Tukey) Testi sonuçları sırasıyla aşağıdaki tablolarda (bk. Tablo 3.21, 3.22, 3.23) yer almaktadır.

Tablo 3. 21: Öğrencilerin Grup Kategorisine Göre Not Ortalaması Açısından Post Hoc Testi Sonuçları

Boyut	Not Ortalaması	Gruplar	Ortalamalar Farkı	P(Anlamlılık) ($p>0,10$)
Grup	1-2 arası	2-2,5 arası	-0,69219	0,616
		2,5-3 arası	-0,59259	0,730
		3-3,5 arası	-0,26534	0,981
		3,5 üstü	-0,22840	0,991
	2-2,5 arası	1-2 arası	0,69219	0,616
		2,5-3 arası	0,09960	0,974
		3-3,5 arası	0,42685	0,081
		3,5 üstü	0,46380	0,164
	2,5-3 arası	1-2 arası	0,59259	0,730
		2-2,5 arası	-0,09960	0,974
		3-3,5 arası	0,32725	0,127
		3,5 üstü	0,36420	0,277
	3-3,5 arası	1-2 arası	0,26534	0,981
		2-2,5 arası	-0,42685	0,081
		2,5-3 arası	-0,32725	0,127
		3,5 üstü	0,03694	1,000
	3,5 üstü	1-2 arası	0,22840	0,991
		2-2,5 arası	-0,46380	0,164
		2,5-3 arası	-0,36420	0,277
		3-3,5 arası	-0,03694	1,000

❖ Veriler, $P<0,10$ anlamlılık düzeyine göre analiz edilmiştir.

Tablo 3.21’de öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin not ortalaması açısından Post Hoc (Tukey) Testi sonuçları grup tartışması kategorisine göre incelendiğinde, “2-2,5 arası” not ortalamasına sahip olan öğrenciler ile not ortalaması “3-3,5 arası” olan öğrencilerin sözlü iletişim becerileri arasında anlamlı bir farklılık

olduğu gözlemlenmiştir. Not ortalaması “3-3,5 arası” olan öğrencilerin grup içindeki sözlü iletişim becerileri, “2-2,5 arası” not ortalamasına sahip olan öğrencilere göre daha yüksek, iletişim kaygı seviyelerinin ise daha düşük olduğu söylenebilir. Not ortalaması 2-2,5 arası ve daha düşük olan öğrencilerin sözlü iletişim becerileri, not ortalaması 3-3,5 arası ve daha üstü olan öğrencilere göre daha düşük ve dolayısıyla iletişim kaygıları daha yüksektir. Öğrencilerin not ortalaması yükseldikçe iletişim kaygı düzeyi azalmakta ve sözlü iletişim becerisi artmaktadır. Yani; sözlü iletişim becerisi yüksek ve düşük iletişim kaygısı olan öğrenciler derslere daha fazla katılım sağlayacak, öğretmenleriyle daha fazla iletişim kuracak ve dolayısıyla akademik başarıları artacak, bu durum doğal olarak not ortalamalarına yansıyacaktır.

Tablo 3. 22: Öğrencilerin İkili Sorular Kategorisine Göre Not Ortalaması Açısından Post Hoc Testi Sonuçları

Boyut	Not Ortalaması	Gruplar	Ortalamalar Farkı	P(Anlamlılık) ($p>0,10$)
İkili	1-2 arası	2-2,5 arası	-0,03453	1,000
		2,5-3 arası	0,22917	0,984
		3-3,5 arası	0,46103	0,826
		3,5 üstü	0,55556	0,727
	2-2,5 arası	1-2 arası	0,03453	1,000
		2,5-3 arası	0,26370	0,393
		3-3,5 arası	0,49556	0,010
		3,5 üstü	0,59009	0,015
	2,5-3 arası	1-2 arası	-0,22917	0,984
		2-2,5 arası	-0,26370	0,393
		3-3,5 arası	0,23186	0,344
		3,5 üstü	0,32639	0,286
	3-3,5 arası	1-2 arası	-0,46103	0,826
		2-2,5 arası	-0,49556	0,010
		2,5-3 arası	-0,23186	0,344

		3,5 üstü	0,09453	0,980
	3,5 üstü	1-2 arası	-0,55556	0,727
		2-2,5 arası	-0,59009	0,015
		2,5-3 arası	-0,32639	0,286
		3-3,5 arası	-0,09453	0,980

❖ Veriler, $P < 0,05$ anlamlılık düzeyine göre analiz edilmiştir.

Tablo 3.22’de öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin not ortalaması açısından Post Hoc (Tukey) Testi sonuçları ikili sorular kategorisine göre incelendiğinde, “2-2,5 arası” not ortalamasına sahip olan öğrenciler ile “3-3,5 arası ve 3,5 üstü” not ortalamasına sahip olan öğrencilerin sözlü iletişim becerileri arasındaki farkın anlamlı olduğu gözlemlenmiştir. “3-3,5 arası ve 3,5 üstü” not ortalamasına sahip olan öğrencilerin ikili ilişkilerdeki sözlü iletişim becerileri, “2-2,5 arası” not ortalamasına sahip olan öğrencilere göre daha yüksek, iletişim kaygı seviyelerinin ise daha düşük olduğu söylenebilir. Öğrencilerin not ortalaması yükseldikçe iletişim kaygı düzeyi azalmakta ve sözlü iletişim becerileri artmaktadır.

Tablo 3. 23: Öğrencilerin Tüm Kategorilerin Toplamına Göre Not Ortalaması Açısından Post Hoc Testi Sonuçları

Boyut	Not Ortalaması	Gruplar	Ortalamalar Farkı	P(Anlamlılık) ($p > 0,10$)
Toplam	1-2 arası	2-2,5 arası	-0,19707	0,988
		2,5-3 arası	-0,01620	1,000
		3-3,5 arası	0,17786	0,992
		3,5 üstü	0,23457	0,979
	2-2,5 arası	1-2 arası	0,19707	0,988
		2,5-3 arası	0,18087	0,671
		3-3,5 arası	0,37493	0,053
		3,5 üstü	0,43164	0,086
	2,5-3 arası	1-2 arası	0,01620	1,000
		2-2,5 arası	-0,18087	0,671

		3-3,5 arası	0,19406	0,434
		3,5 üstü	0,25077	0,464
	3-3,5 arası	1-2 arası	-0,17786	0,992
		2-2,5 arası	-0,37493	0,053
		2,5-3 arası	-0,19406	0,434
		3,5 üstü	0,05671	0,996
	3,5 üstü	1-2 arası	-0,23457	0,979
		2-2,5 arası	-0,43164	0,086
		2,5-3 arası	-0,25077	0,464
		3-3,5 arası	-0,05671	0,996

❖ Veriler, $P < 0,10$ anlamlılık düzeyine göre analiz edilmiştir.

Tablo 3.23’de öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin not ortalaması açısından Post Hoc (Tukey) Testi sonuçları Toplam duruma göre incelendiğinde, ikili tartışma kategorisi ile benzerlik göstermektedir. Tıpkı ikili tartışma kategorisinde olduğu gibi total durumda da, “2-2,5 arası” not ortalamasına sahip olan öğrenciler ile “3-3,5 arası ve 3,5 üstü” not ortalamasına sahip olan öğrencilerin sözlü iletişim becerileri arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. “3-3,5 arası ve 3,5 üstü” not ortalamasına sahip olan öğrencilerin sözlü iletişim becerileri, “2-2,5 arası” not ortalamasına sahip olan öğrencilere göre daha yüksek, iletişim kaygı seviyelerinin ise daha düşük olduğu söylenebilir. Öğrencilerin not ortalaması yükseldikçe iletişim kaygı düzeyi azalmakta ve sözlü iletişim becerileri artmaktadır.

3.4.6. Hipotez Testleri

H0₁: Muhasebe eğitimi almaya yeni başlamış giriş aşamasında olan öğrenciler ile yoğun bir muhasebe eğitimi alan çıkış aşamasındaki öğrenciler karşılaştırıldığında, muhasebe eğitiminin sözlü iletişim becerisi üzerinde herhangi bir etkisi yoktur.

H1: Muhasebe eğitimi almaya yeni başlamış giriş aşamasında olan öğrenciler ile yoğun bir muhasebe eğitimi alan çıkış aşamasındaki öğrenciler

karşılaştırıldığında, muhasebe eğitiminin sözlü iletişim becerisi üzerinde etkisi vardır.

H0₂: Muhasebe eğitimi yoğun olan işletme bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile muhasebe dersleri az olan İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültelerinin diğer bölümlerindeki öğrenim gören öğrenciler karşılaştırıldığında, muhasebe eğitiminin sözlü iletişim becerisi üzerinde herhangi bir etkisi yoktur.

H2: Muhasebe eğitimi yoğun olan işletme bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile muhasebe dersleri az olan İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültelerinin diğer bölümlerindeki öğrenim gören öğrenciler karşılaştırıldığında, muhasebe eğitiminin sözlü iletişim becerisi üzerinde etkisi vardır.

Tablo 3. 24: Hipotez Testleri

	Muhasebe Eğitimi Almaya Yeni Başlamış Giriş Aşamasındaki Öğrenciler		Yoğun Muhasebe Eğitimi Almış Çıkış Aşamasındaki Öğrenciler		Anlamlılık
	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma	(p<0,05)
Top_kon	2,572	0,737	2,592	0,927	0,869
Toplantı	2,363	0,643	2,501	0,820	0,203
Grup_tart	2,655	0,808	2,440	0,830	0,088
İkili_sor	2,022	0,658	2,121	0,792	0,359
Toplam	2,403	0,547	2,413	0,730	0,912
Bu tablodaki puanlar muhasebe eğitimi programına giriş ve çıkış aşamasında olan öğrencilerin topluluk önünde konuşma, toplantılarda konuşma, grup tartışmalarında konuşma ve ikili ilişkilerdeki konuşmaları esnasındaki iletişim kaygılarının ortalama puanlarını göstermektedir. En düşük puan=1, en yüksek puan=5 olabilir. $(1+5)/2=3$ ortalama puandır. Ortalama puanlar 5'e yaklaştıkça iletişim kaygı düzeyi artmakta, 1'e yaklaştıkça kaygı düzeyi azalmaktadır.					

Tablo 3. 25: Hipotez Testleri

	İşletme Bölümü Öğrencileri		Diğer Bölüm Öğrencileri		Anlamlılık
	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma	(p<0,05)
Top_kon	2,518	0,958	2,648	0,790	0,294
Toplantı	2,469	0,815	2,453	0,738	0,886

Grup_tart	2,430	0,833	2,569	0,822	0,230
İkili_sor	2,020	0,713	2,157	0,789	0,192
Toplam	2,359	0,714	2,457	0,648	0,308
Bu tablodaki puanlar işletme bölümü öğrencileri ile muhasebe eğitimi alan diğer bölüm öğrencilerinin topluluk önünde konuşma, toplantılarda konuşma, grup tartışmalarında konuşma ve ikili ilişkilerdeki konuşmaları esnasındaki iletişim kaygılarının ortalama puanlarını göstermektedir. En düşük puan=1, en yüksek puan=5 olabilir. $(1+5)/2=3$ ortalama puandır. Ortalama puanlar 5'e yaklaştıkça iletişim kaygı düzeyi artmakta, 1'e yaklaştıkça kaygı düzeyi azalmaktadır.					

Tablo 3.24 ve 3.25'deki sonuçlar incelendiğinde, muhasebe programına giriş ve çıkış aşamasında olan öğrenciler ile yoğun muhasebe eğitimi alan işletme bölümü öğrencileri ve nispeten daha az muhasebe eğitimi alan diğer bölüm öğrencilerinin iletişim kaygı düzeylerinin ortalama bir seviyede olduğu tespit edilmiştir. Muhasebe eğitimi almaya yeni başlamış giriş aşamasındaki öğrencilerde iletişim kaygısının en çok yaşandığı kategori grup tartışması, en az yaşandığı kategori ise ikili ilişkilerdir. Yoğun muhasebe eğitimi almış çıkış aşamasındaki öğrencilerde iletişim kaygısının en çok yaşandığı kategori topluluk önünde konuşma yapmak, en az yaşandığı kategori ise yine ikili ilişkilerdir. İşletme bölümü öğrencileri ve diğer bölüm öğrencileri karşılaştırıldığında her iki öğrenci grubu için de iletişim kaygısı en çok topluluk önünde konuşma yaparken, en az ise ikili ilişkilerde yaşanmaktadır.

Tablo 3.24 ve 3.25'de ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının t-testi yöntemiyle karşılaştırılan ortalama puanlarına yer verilmiştir. Analizde anlamlılık kat sayısı olan (p) değerlerinin 0,05'ten büyük olması nedeni ile gruplar arası farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Tablo 3.24'deki sonuçlar incelendiğinde, puan arasındaki nüansın çok az olduğu farkedilmiştir. Toplantı, ikili sorular ve topluluk önünde konuşmaya ait ortalama puanlar, muhasebe programından çıkış aşamasındaki öğrencilerde, muhasebe programına yeni girmiş olan öğrencilere nazaran daha yüksek, grup tartışmasına ait ortalama puan ise 0,215'lik bir farkla düşük çıkmıştır. Bu sonuçlara istinaden, muhasebe programına giriş ve çıkış aşamasındaki öğrenciler karşılaştırıldığında, muhasebe eğitiminin sözlü iletişim becerisi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılarak, H1 hipotezi reddedilirken H0₁ hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 3.25'deki sonuçlara göre, p değerlerinin yine 0,05'ten büyük olması nedeni ile gruplar arası farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Tablo daha spesifik olarak incelendiğinde, işletme bölümü öğrencilerinin yalnızca toplantılarda konuşma iletişim becerilerinin, diğer bölümlerdeki öğrencilerden 0,016 gibi küçük bir farkla daha iyi olduğu anlaşılmıştır. Ancak araştırma sonuçlarının tamamından, işletme bölümü öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerinin, diğer bölümlerdeki öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinden daha iyi olduğuna dair bir yargıya ulaşılamamıştır. Bu sonuçlara göre; işletme bölümü ve diğer bölüm öğrencileri karşılaştırıldığında, H2 hipotezinin reddedilerek, H02 hipotezinin kabul edileceği kanısına varılmıştır.

Araştırma sonuçlarından elde edilen verilere göre, muhasebe eğitiminin öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirmediği ve dolayısıyla iletişim kaygı düzeylerini azaltmadığı yönünde bir yargıya varılabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüz küresel dünyasında birçok gelişmelere paralel olarak muhasebe departmanlarından ve muhasebecilerden beklentiler artmış bu durum dolayısıyla muhasebe meslek mensuplarının da önemini artırmıştır. Muhasebe meslek mensupları içine kapanık, defterler içinde boğuşan kişiler olarak ifade edilmekten çıkmış, her türlü teknolojik yeniliğe açık, işletme ile ilgisi bulunan kişi ve kurumlara önemli raporları hazırlayan ve sunan kişiler pozisyonuna yükselmişlerdir. Bu durum muhasebe elemanlarının sözlü, yazılı, kişilerarası ve her türlü iletişim becerilerine sahip olma gerekliliğini artırmıştır. Bu nedenle meslekte başarıyı yakalamak isteyen muhasebe meslek adaylarına daha mesleğe başlamadan önce bu yetkinlikler muhasebe eğitimiyle kazandırılmalıdır. Bu bağlamda bu çalışma; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Iğdır Üniversitesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi ve Ardahan Üniversitesinde öğrenim gören muhasebe programına giriş aşamasında olan ve programdan mezun olmak üzere olan öğrenciler ile muhasebe eğitiminin daha yoğun verildiği İşletme Bölümü öğrencileri ile diğer bölüm öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, veriler online anket uygulaması ile 206 öğrenciden elde edilmiş olup, bir istatistik paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; muhasebe eğitimi programına giriş aşamasında olan öğrenciler 60 kişi, yoğun muhasebe eğitimi olarak çıkış aşamasında olan öğrenciler ise 146 kişidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 132'si kadın, 74'ü erkektir. Araştırmaya en fazla katılım Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi'nden, en az katılım ise Kafkas Üniversitesi'nden olmuştur. Araştırmaya muhasebe eğitiminin daha yoğun verildiği İşletme Bölümü öğrencilerinden % 47,6 oranında, diğer bölüm öğrencilerinden ise % 52,4 oranında katılım sağlanmıştır. “Sözlü İletişim Kaygısı Ölçeği” nin toplam ortalama sonuç puanları ve ayrı ayrı her bir grubun ortalama sonuç puanları incelendiğinde; en yüksek ortalama puanı 3,02 ile topluluk önünde konuşma, en az ortalama puanı ise 2,83 ile ikili sorular almıştır. Bu sonuçlardan, öğrencilerin en fazla topluluk önünde konuşma yaparken iletişim kaygısı yaşadığı, en az iletişim kaygısını ise ikili etkileşim sırasında yaşadığı anlaşılmıştır. Hipotez testleri incelendiğinde; muhasebe eğitimi almaya yeni başlamış giriş aşamasındaki

öğrencilerin iletişim kaygı puanları ortalaması, 2,403 iken; yoğun muhasebe eğitimi almış çıkış aşamasındaki öğrencilerin ortalaması 2,413'tür. Yine; yoğun muhasebe eğitimi alan işletme bölümü öğrencilerinin iletişim kaygı puanlarının ortalaması, 2,359 iken, muhasebe eğitiminin daha az verildiği diğer bölüm öğrencilerinin ortalaması 2,457'dir. Bu durumda, örneklem içindeki öğrenci grupları karşılaştırıldığında muhasebe eğitiminin öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirmediği ve iletişim kaygı düzeyini iyileştirmediği yönünde bir sonuca varılmıştır. Karşılaştırılan öğrenci gruplarının iletişim kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, yani muhasebe eğitiminin sözlü iletişim beceri ve sözlü iletişim kaygısı üzerindeki etkisinin nötr olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ballantine ve Larres (2009) çalışmalarında, muhasebe eğitimi ile mesleğin talep ettiği kişilerarası iletişim kabiliyetine sahip meslek adayları yetiştirebilmenin ve öğrencileri profesyonel kariyerlerine hazırlayabilmenin ancak grup çalışması ve işbirlikçi öğrenme ile mümkün olduğunu belirterek, muhasebe mesleğinde sözlü iletişim becerilerinin önemli olduğunu savunmuşlardır. Ameen, Jackson ve Malgwi (2010) yaptıkları çalışmada, sözlü iletişim kaygısı yüksek (düşük) olan öğrencilerin, sözlü iletişim gereksinimi daha düşük (daha yüksek) olan meslekleri seçtiklerini tespit etmişlerdir. Bu nedenle, muhasebe mesleğinin sözlü iletişim becerisinin yüksek olmasını gerektiren bir meslek olduğunu savunmuşlar, muhasebe programına giren öğrencilerin muhasebeyi çok az sözlü iletişim gerektiren bir meslek olarak algıladıkları takdirde akademik kariyerleri boyunca bu tutum değişmezse, muhasebe mezunlarının mesleki yaşama hazırlıksız yakalanabileceğini ifade etmişlerdir. Stowers & White (1999) yaptıkları çalışmada, muhasebe mesleğindeki başarı ile etkili iletişim becerileri arasında önemli bir bağlantı kurmuşlardır. Muhasebe mesleği için eğitimin teknik bilgi ve iletişim becerisi, entelektüel beceri ile kişilerarası becerilere sahip meslek adayları yetiştirmesi gerektiğini, bu becerilerin mesleğe başlamadan önce verilen muhasebe eğitimiyle sağlanması gerektiğini savunmuşlardır. Demir (2005) ise, muhasebe eğitimi ile kazandırılan iletişim yeteneklerinin mesleki açıdan önemine değinerek, meslek adayı pozisyonundaki öğrencilerin iyi bir meslek erbabı olabilmeleri için muhasebe eğitimiyle sadece mesleki ve teknik becerilerin değil aynı zamanda iletişim becerilerinin de kazandırılması gerektiğini savunmuştur. Lee ve Foster (2003: 34-35) yaptıkları

çalışmada, geleceğin muhasebe meslek mensuplarına; hayat boyu öğrenme, eleştirel düşünme ve iletişim becerileri ile muhasebe bilgi sistemlerine ihtiyaç duydukları hususunun özümsettirilmesi gerektiğini belirterek, muhasebe mesleğinde sözlü iletişimin önemini savunmuşlardır. Golen (1973: 49) yaptığı çalışmada, muhasebede etkili iletişimin önemi nedeniyle, muhasebe eğitimcilerinin muhasebe meslek erbabıyla yakın bir ilişki içinde çalışması gerektiğini savunmuştur. May ve May (1989:233) yaptıkları çalışmada, meslekte başarılı olmak için öğrencilerin sahip olması gereken üç genel beceri kategorisini; iletişim becerileri, entelektüel beceriler ve kişilerarası beceriler olarak tanımlayarak, sözlü iletişimin önemini vurgulamışlardır.

Ancak bu tezin sonuçlarından iletişim kaygı düzeyinin öğrencilere verilen muhasebe eğitimiyle değişmediği ve muhasebe eğitiminin öğrencilerin iletişim kaygı düzeyini iyileştirmede aktif bir rol oynamadığı anlaşılmıştır. Bu çalışmada da literatüre benzer olarak (Aly ve Islam, 2003; Burk, 2001; Daly ve McCroskey, 1975; Dzhauzakov vd. (2020); Kelly ve Keaten, 2000; Kutlu, 2010; McCroskey ve Beatty, 1984; Ruchala ve Hill, 1994; Siriwardane ve Durden, 2014; Şendurur ve Karacaer, 2013; Zaid vd., 1994), verilen muhasebe eğitiminin öğrencilerin sözlü iletişim kabiliyetini geliştirdiği ve iletişim kaygı düzeyini azalttığına dair bir bulguya ulaşılamamıştır. Fakat, araştırma sonuçları daha spesifik olarak irdelendiğinde; şu sonuçlar elde edilmiştir. Muhasebe eğitiminin bir işte çalışma durumuna göre iletişim becerilerini etkilediği tespit edilerek; tam zamanlı olarak çalışan öğrencilerin topluluk önünde, toplantılarda ve grup ortamında konuşma sözlü iletişim becerilerinin, hiçbir işte çalışmayan öğrencilere göre daha yüksek, iletişim kaygılarının ise daha düşük olduğu saptanmıştır. Yine araştırma bulgularından iş deneyiminin sözlü iletişim becerilerini etkilediği, iş deneyimi arttıkça kaygı düzeyinin azaldığı ve sözlü iletişim becerisinin arttığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada muhasebe eğitimi alan öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin not ortalamasına göre farklılaştığı yani akademik başarı ile iletişim kaygısı arasında bir ilişki olduğu saptanarak; öğrencilerin not ortalaması yükseldikçe iletişim kaygı düzeylerinin azaldığı ve sözlü iletişim becerilerinin arttığı görülmüştür.

Muhasebe eğitimiyle öğrencilerin sözlü iletişim yeteneklerini geliştirmek ve iletişim becerileri için engel teşkil eden iletişim kaygı düzeylerini azaltabilmek için, bu problemlerin çözümünde rol oynayabilecek çeşitli çözüm önerileri bu bölümde aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

Demir (2005: 118-123)' in çalışmasında önerdiği gibi; öğrencilerin sözlü, yazılı ve kişilerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesi hususunda en büyük ve önemli görevler eğitmenlere düşmektedir. Öğrencilere, bu yetkinlikleri edinerek mezun oldukları takdirde mesleki başarılarının ve özgüvenlerinin artacağı özümsettirilmelidir. Muhasebe mesleğinin toplum tarafından atfedilen basmakalıp tanımlardan uzak olduğu, yönetim ve ilgili taraflara ihtiyaç duyulan bilgileri sağlamak ve sunmak için muhasebe ve muhasebecilerin ne kadar önemli olduğu kavratılmalıdır. Öğrencilere muhasebe programlarından mezun olduktan ve gerekli şartları sağladıktan sonra sadece kamu kurumlarında değil, özel sektörde de çok geniş bir iş yelpazesine sahip oldukları konusunda sürekli telkinlerde bulunulmalıdır. Eğitmenler teknolojiye yabancı kalmayarak her türlü teknolojik yeniliğe açık olmalı, öğrencilerin ilgisini derse çekebilmek için her türlü teknolojiyi ve farklı pedagojik gereçleri derslere entegre ederek dersleri daha cazip hale getirebilmelidir. Eğitimcilerin genel olarak dersleri aktif bir şekilde tahtada kendilerinin anlattığı, öğrencilerin ise sadece derslerde pasif bir şekilde dinleyici konumunda olduğu durumlara son verilerek, öğrenmeyi önemli ölçüde artırmak ve öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirebilmek için dersleri etkin bir şekilde dinlemeleri ve aktif bir şekilde derse katılmaları sağlanmalıdır. Öğrencilere iletişim becerileri kazandırabilmek ve gerçek bir iş hayatında karşılaşacakları birlikte çalışmayı deneyimleyebilmeleri için iş birliği halinde çalışmaları sağlanabilir, grup projeleri hazırlatılabilir, öğrencilerin derslere aktif olarak katılımını sağlanabilir, araştırma projelerine yer verilebilir, uygulama ağırlıklı ve daha çok raporlamaya dayalı yazılı ödevler ve sözlü sunumlar yaptırılabilir. Öğrenciler birtakım sebeplerden ötürü iletişim korkusu ve kaygısı yaşamaktadırlar. Bu sebepler; muhasebe terminolojisine tam olarak hakim olamamak, derse ön hazırlık yapmadan gelmek, sözlü veya yazılı iletişim kurdukları esnada hata yaparlarsa kendilerine gülüneceğinden ya da bir tepkiyle karşılanacaklarından endişelenmek ya da konuya hakim olsalar bile sınıf ortamında çekinmeleri veya utanmaları vb. şeklinde sıralanabilir. Öğrencilerin sözlü

iletişim becerisini engelleyen bu vb. gibi sözlü iletişim kaygısının ve korkusunun azaltılması, bu korkuları aşmaları ve derslere aktif olarak katılımlarının sağlanması konusunda eğitmenlerin öğrenciye yaklaşımı çok önemli olup bu noktada kendilerine öğrencilere olumlu teşviklerde bulunmak gibi önemli görevler düşmektedir. Muhasebe eğitimi müfredatına iletişim dersleri de eklenmeli ve bu dersler iletişim konusunda uzman olan İletişim ve Eğitim Fakültelerindeki eğitmenlerle işbirliği yapılarak öğrencilere verilmelidir. Öğrencilere, muhasebe meslek mensupları tarafından sunulan raporların, anlaşılrlık ve güvenilirlik açısından yazım kurallarına uygun olmasının alınacak kararlar üzerinde etkili olduğu zmsettirilmeli; Türk Dili derslerinde öğrencilere gerekli yazım kuralları verilmeli, özgeçmiş, iş mektubu, rapor hazırlama ve sözlü sunum yapma gibi işletmelerdeki gerçek yazılı ve sözlü uygulamalar yaptırılmalıdır. Öğrencilerin iletişim ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi açısından dersler kalabalık sınıflarda yapılmamalıdır. Öğrencilerin teorik olarak öğrendiklerini işletmelerde uygulayabilmeleri için işletmelerle işbirliği yapılarak öğrencilere staj imkanı tanınmalıdır. Lange, Jackling ve Gut (2006: 370-380)’a göre; küreselleşmenin etkisiyle işletmelerin sınır ötesi pazarlara açılması öğrencilerin her türlü hem teorik, hem de uygulama yönünden bilgiyle donatılmasını, muhasebe derslerinde, çeşitli muhasebe yazılımları ve veri tabanlarının uygulamalı olarak öğretilmesini, örnek muhasebe tablo ve raporlarının hazırlattırılmasını zorunlu kılmaktadır. Muhasebe sistemlerine ilişkin kavramsal bilgi şeklinde problem çözme ve analitik becerileri ile elektronik ticaret becerileri geliştirilmelidir. Öğrencilere Microsoft Excel, Word, PowerPoint gibi programlar ve aktif olarak elektronik posta kullanımı öğretilmelidir. Bilgi teknolojisinin tüm derslere senkronizasyonu sağlanmalıdır. Öğrencilerin meslek hayatlarında karşı karşıya kalacakları etik ikilemlerle başa çıkabilmeleri için etik kararlar verebilme becerileri geliştirilmeli, müfredat bu doğrultuda revize edilmelidir. LeFebvre, LeFebvre ve Allen (2018: 350-359) tarafından belirtilen görüşlere göre; birçok yükseköğretim kurumunun gerektirdiği sözlü iletişimde yeterliliği teşvik etmek için, öğrenciler topluluk önünde konuşma odaklı olan başlangıç seviyesindeki iletişim kurslarına kaydolabilirler. Öğrenciler topluluk önünde konuşma yapacağı zaman, konuşma içeriğini unutmaktan endişelenebilirler. Bunu engellemek için bilişsel modifikasyon veya derin nefes egzersizleri yapmak yararlı olmayabilir. Çünkü; kaygı, bir beceri eksikliğinden

kaynaklanan bir öz-yeterlik inancı ile ilgilidir. Bunun yerine bu endişeyi en aza indirebilmek ve topluluk önünde konuşma esnasında unutmaya engel olabilmek için öğretmenler, öğrencilerin notları hafızada kalacak şekilde kodlamasına yardımcı olabilir. Hedef kitlenin anlayabileceği etkili bir şekilde kısa kelimeler ve cümleler seçilebilir. Topluluk önünde konuşma kaygısını giderebilmek için öğrencilere etkili not alma stratejileri öğretilip uygulama yaptırılabilir. Öğrencilerin bir eğitim-öğretim dönemi boyunca defalarca aynı akran grubuna ve eğitime sunum yapmaları, yeni durumlar ve izleyiciler aracılığıyla öz yeterliklerini geliştirebilmelerine fırsatı vermeyebilir. Bunun için öğrencilerin, daha çeşitli izleyicileri içeren daha gerçekçi bir topluluk önünde konuşma deneyimi yaşamaları sağlanabilir. Öğitmenler, konuşma performansları hakkında tarafsız, yapıcı veya düzeltici geri bildirimde bulunmalı konuşmacılar akran değerlendirmesine tabi tutulmalıdır. Öğrencilerin kademeli bir şekilde özgüven kazanıp, sunum becerilerini geliştirebilmek için öğretmenler, topluluk önünde konuşma ödevlerini kolaydan başlatarak zora doğru olacak şekilde dizayn etmelidir. Dwyer (1998:146)' ın önerdiği gibi; öğretmenler, yüksek iletişim kaygısına sahip olan öğrencilerin akademik başarısını artırmak için öğrenmeyi teşvik eden öğretim stratejileri benimsemeli, öğrencilere rehberlik etmeli, koçluk yapmalı ve analitik değerlendirme fırsatları sunarak, öğrencilere topluluk önünde konuşmalarını yapmadan önce küçük bir grup önünde prova etmelerine fırsat vermelidirler. Düşük iletişim kaygısına sahip öğrenciler için ise öğretmenler yaratıcı projeler geliştirmelidirler. Ayrıca, tüm öğrencilerin eşit şekilde başarılı olmalarına yardımcı olmak için, öğretmenlerin çeşitli öğrenme stillerini yansıtan çok çeşitli ödevler sunmaları gerekir. Hirsch ve Collins (1988: 16-28)'in çalışmalarında önerdikleri gibi; muhasebe meslek mensuplarının sahip olması gereken başkalarının çalışmalarını değerlendirebilme, başkalarına faydalı geribildirimde bulunma yetenekleri daha işin en başında, muhasebe eğitimiyle meslek adaylarına kazandırılmalıdır. İlk olarak, dergi makaleleri gibi başkalarının yayınlanmış yazıları eleştirilebilir. Bu tür bir ödev, öğrencinin değerlendirme becerileri kazanmasına ve eleştirel düşünmeyi teşvik etmesine yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda konuyu öğrenmeyi teşvik eder ve öğrencinin daha soyut bir problemin nasıl tanımlandığını ve yaklaşıldığını analiz etmesini sağlar. Değerlendirmeyi öğretmenin ikinci yolu, öğrencilerin birbirlerinin ödevlerine not vermelerini sağlamaktır. Eksik olan iletişim

becerilerinin ekstra faaliyetlerle telafi edilmesi yerine, muhasebe programlarının temel müfredatına iletişim vb. derslerin entegre edilmesi önerilmektedir. Ayrıca, muhasebe öğrencilerinin sözlü ve yazılı iletişim becerilerinin gelişimi ve eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi için öğrencileri tüm ödevlerde birbirlerine danışmaya teşvik eden, kişilerarası becerileri artıran ve akran değerlendirmesi becerilerine dayanan grup çalışması önerilmektedir. İşverenler, mesleğe yeni başlayan mezunlardan analitik / problem çözme becerisi, belirli bir düzeyde iş deneyimi ve temel muhasebe becerisi olmak üzere bu üç beceriye sahip olmalarını talep etmektedirler. İşverenler ayrıca mesleğe yeni başlayanların; sözlü ve yazılı iletişim yeteneği ile mesleki beceriler, etik, grup çalışması ve işin disiplinler arası doğası hakkında asgari düzeyde de olsa birtakım donanımlar beklemektedirler. İşverenlerin bu talepleri doğrultusunda, muhasebe eğitimcilerine Kavanagh ve Drennan (2008: 296) tarafından, işe entegre öğrenmeyi programlarına dahil etmeleri ve muhasebe müfredatını uyarlamaları önerilmektedir. İşverenler, öğrencilerin yaptığı gibi, öğrenmenin sürekli bir süreç olduğunu ve bekledikleri üst düzey becerilerin birçoğunun yalnızca iş başında rehberlikle geliştirilebileceğini kabul etmelidirler. May ve May (1989:233-243) yaptıkları çalışma ile muhasebe eğitimi, sözlü ve yazılı iletişim becerilerinin geliştirilmesi noktasında; kural yoğun, ders/problem tarzı, birincil sunum aracı olarak ders kitaplarının kullanıldığı bir anlayışa dayanmamalıdır. Yazılı ve sözlü ödevler, vaka analizleri derslerin doğal bir parçası olmalı, muhasebe müfredatına iletişim becerilerini geliştirecek dersler entegre edilmelidir. Sözlü sunumların yapılması, sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesi için ekstra çalışmalar yapılması çok fazla zaman gerektirdiğinden düzenli bir muhasebe dersinin ders saati yeterli olmayabilir. Bu yüzden iletişime ayrılan ders süreleri artırılmalı, hatta iş iletişimi adı altında ayrı bir ders olarak müfredata eklenmelidir. Sözlü sunumlarda etkili ve başarılı olmak için eğitmenlere; öğrencilerin göz teması kurması, etkili jestler ve görsel yardımcılar kullanması gibi etkili sunum tekniklerini göstermeleri, öğrencilerin kendilerini geliştirebilmeleri için yapıcı geri bildirimde bulunmaları, bunu video kaydı ve akran değerlendirmesi gibi yararlı stratejiler kullanarak yapabileceği konusunda önerilerde bulunmaktadır. Oussi ve Klibi (2017:209-220) yaptıkları çalışmada; muhasebe öğrencilerinin iletişim becerilerini geliştirebilmeleri için muhasebe eğitiminde en az muhasebe

dersleri kadar genel beceri derslerinin de önemli olduğunu vurgulayarak, verilen muhasebe eğitiminin iletişim becerilerini yeterince geliştiremediğini ifade ederek sonuç olarak bir müfredat değişikliği önermişlerdir. Ameen, Jackson ve Malgwi (2010: 43) yaptıkları çalışmada, muhasebe eğitimcilerine, üniversiteye yeni başlayan öğrencilere muhasebe mesleği için sözlü iletişimin önemini vurgulamalarını önermektedirler. Andrews ve Sigband (1984:17-23)'a göre, muhasebe eğitmenleri yeni mezun olan muhasebe meslek adaylarının zayıf olan yazılı ve sözlü iletişim becerilerinin desteklenmesi için çözüm önerisi olarak; ek iletişim kurslarını, daha fazla yazılı ve sözlü sunum yapmayı, birkaç iletişim kursuna gitmeyi, pratik yapmayı, muhasebeci kulüplerine üye olmayı sunmuşlardır. Ayrıca; iletişim becerilerini öğretme, geliştirme ve besleme sorumluluğunu okulun, işverenin ve çalışanın paylaşması, okulun mevcut iletişim kurslarını geliştirme konusunda daha başarılı olması, muhasebe firmalarının ise bu programlar için finansal destek sağlaması ve bu kurslardan daha fazlasının kendi ulusal eğitim sistemimize dahil etmemiz gerektiği görüşündedirler. Dört veya beş yıllık bir lisans programındaki muhasebe bölümlerine, ayrı bir yazma ve ayrı bir sözlü sunum kursu yerine iletişimle ilgili minimum iki ders eklenmelidir. İletişim dersleri muhasebe bölümlerindeki derslere ve konulara entegre edilerek birlikte verilmelidir. Alıştırmaların çoğu, gerçek vakaları ve/veya bilgisayar simülasyonlarını içeren pratik muhasebe durumlarından çıkarılmalıdır. Davidson ve Etherington, (1995: 441-442)'un çalışmalarında önerdikleri gibi; kıt eğitim kaynaklarının daha etkin bir şekilde kullanılmasını sağlamak, eğitim çıktısı olan muhasebe mezunlarının piyasanın talep ettiği iş gücü ihtiyacını giderecek pozisyonda olmasını sağlamak için en başta öğrencilere iyi bir kariyer danışmanlığı verilebilir. Kişilik özellikleri; iş seçimini, davranışları, kararları ve kariyer seçimini etkileyen önemli bir değişkendir. Bu nedenle, muhasebe mesleği için en uygun olan öğrencileri mesleğe çekilebilmek için öncelikle muhasebe meslek mensuplarının kişilikleri tespit edilmeli, ilgi alanları ve yetenekleri değerlendirilmelidir. Muhasebe ve muhasebe ile ilgili bölümlere kayıt yaptıran öğrencilerin mesleğe uygun olup olmadığını test etmek amacıyla psikoteknik (mesleki) ve psikososyal gibi testler yapılarak öğrenci profili çıkarılmalıdır. Daha sonra ise muhasebe öğrencilerinin yetenekleri ve kişisel özellikleri ile kıyaslanarak, danışman tarafından öğrencilerin gerçekte meslekle

uyumlu olup olmadıkları, adayın kişiliğinin o meslekte daha fazla veya daha az başarılı olma eğiliminde olup olmadığı tespit edilmelidir. Ballantine ve Larres (2009: 389-402); muhasebe meslek adaylarının üniversiteden etkili bir şekilde iletişim kurma ya da takım halinde çalışabilme yeteneklerinden yoksun olarak mezun edildiklerini ve bu durumun en büyük nedeni olarak yükseköğretim kurumları ve işverenler arasındaki koordinasyon eksikliği olduğunu, muhasebe eğitiminde, öğrencilerin aktarılabilir becerilerinin geliştirilmesine zarar verecek şekilde muhasebenin teknik yönlerinin daha çok vurgulandığı düşüncesindedirler. Eğitimciler bu sıkıntıları giderebilmek için; grup projelerinin teşvik edilmesi, rapor yazma, iletişim becerilerinin geliştirilmesi, probleme dayalı öğrenme, vaka çalışmalarının kullanımı, saha gezileri ve ziyaretleri, iş gölgeleme, proje çalışması, işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri ve toplu olarak deneyimsel eğitim gibi tasarlanmış bir dizi pedagoji önermektedirler. Aly ve İslam (2003: 752-757)'ın da çalışmalarında belirttiği gibi, muhasebe eğitiminin ve daha da genelleştirsek eğitim sisteminin, ölçme ve değerlendirmede sözlü iletişim becerileri gerektirmeyen test gibi yöntemlerden arınması gerekmektedir. Muhasebe öğrencilerinin sözlü iletişim becerisi ve iletişim kaygısı sorununu çözebilmek için, öğrencilere topluluk önünde konuşma becerileri kazandırabilir. Öğrencileri gelecekteki sorumluluklara daha iyi hazırlamak için, üniversitelerin gerçek veya algılanan iletişim kaygısına yönelik ihtiyaç temelli programlara kaynak yatırımları öngörülebilir. Eğitim hayatları boyunca öğrencileri izlemek için araştırma yatırımı gerektirse de, tahmin ve değerlendirmede daha yüksek bir güven seviyesine sahip olma şansı daha yüksek olduğundan, önerilen titiz bir yaklaşım, muhasebe programına girip çıkarken her dönemde veya yıllık olarak tüm muhasebe öğrencilerine akademik programları boyunca anket yapmak olabilir. Siriwardane ve Durden, (2014: 131) ise yaptıkları çalışmada, iletişim uzmanlarıyla işbirliğini önermektedirler. Zaid, Abraham ve Abraham (1994: 207) yaptıkları çalışmada, işverenlerin de yükseköğretim kurumlarında sözlü ve yazılı iletişim becerileri konusunda eğitim vermelerini, zayıf yazılı ve sözlü iletişim becerileri sorununu çözmek için ek iletişim kursları başlatmalarını, akademi ile iş dünyası arasında koordinasyon sağlanmasını önermektedirler. Fordham ve Gabbin (1996: 89)'e göre işletme iletişimi adı altında bir bölüm işletme okullarına dahil edilebilir. İletişim kaygısı yüksek olan

öğrencilerin derse katılmasını şart koşmak, öğrencinin problemini daha da artıracaktır. Bunun için sınıf öğretmenini McCroskey (1977: 33)'e göre iletişim kaygısı olan öğrencilerin bu tutumlarını pekiştirmemek için; katılım üzerine not vermeyi kaldırabilir; resmi sunumlar dışında ödevler için seçenekler sunabilir. Öğretmen gönüllü oturma seçimlerine izin verebilir, böylece iletişim kaygısı olan öğrenci sınıfta rahat edebilir; iletişim konusunda endişeli öğrencileri çağdırmaktan ve istemsiz katılımı zorlamaktan kaçınabilir ve en önemlisi öğretmen dersi yapılandırmaya çalışabilir, böylece öğrenciler öğretmen veya akranlarıyla fazladan iletişim teması aramak zorunda kalmadan tüm gerekli bilgileri elde edebilir. Kelly ve Keaten (2000: 53-54)' a göre; topluluk önünde konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin bu davranışlarını pekiştirmelerini önlemek için; öğrenciler eğitmen ve akranlar tarafından değerlendirme ve eleştirilerin verildiğı bir topluluk önünde konuşma sınıfına yerleştirilmemelidir. Eğitmenler bu kaygıyı kademeli olarak azaltma yoluna giderek öğrencilerden önce koltuklarından sorulara yanıt vermelerini isteyebilir, daha sonra, sınıf bir daire şeklinde otururken çok kısa raporlar veya mini konuşmalar verebilir ve ardından sınıfın önünde dururken onlara tek bir veya iki cümle söyletebilirler. Bir sonraki adım, öğrencilerin sadece eğitmene, ardından küçük bir gruba ve son olarak tüm sınıfa kısa konuşmalar sunmasını içerebilir. Öğretmenler öğrencilere sık sık geri bildirim sağlamalı ve çoğı kez geri bildirimle not verilmemelidir. Endişeli konuşmacının dinleyicinin konuşmaya tepkisinin bir önizlemesini görmesini sağlamak için ön prova çalışmaları yaptırılabilir. Akran ve öğretmen geribildirimi, öğrencinin konuşmasının olumlu yönlerine odaklanacak ve iyileştirme için belirli öneriler sunacak şekilde dikkatlice planlanmalı ve izlenmelidir. Kişilerarası ilişkilerde kötü performans sergilenmesinin nedeni, öncelikle koşullu anksiyete ya da olumsuz bilişsel değerlendirme değıl, yetersiz davranış ve gerekli sosyal beceri eksikliğidir. Sosyal beceri eksiklikleri, daha sonradan kaygı ve sosyal durumlardan kaçınma gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir. Glaser (1981:332)'a göre, bu beceri eksiklikleri ancak alınacak beceri eğitimleri ile giderilebilir. Beceri Eğitimi, belirli hedef davranışların değıştirilmesine yönelik tedavi prosedürlerini içerir. Ne olumsuz kendini ifade etmeye ne de fizyolojik uyarılmaya odaklanmayan beceri eğitimi, gerekli becerilerin kazanılmasının başarılı kişilerarası performansa ve bununla birlikte anksiyete de azalmaya yol açacağı

varsayımıyla sosyal davranışı değiştirmeyi amaçlamaktadır. Beceri eğitimi programlarındaki hedef davranışlar eğitmenler, terapistler ve araştırmacılar arasında, hayır demekten, iltifat etmeye, topluluk önünde konuşmaya kadar geniş bir yelpazede farklılık gösterir. Tedavi prosedürlerinde, hedef davranışların doğrudan talimatı ve koçluk, modelleme, hedef belirleme, gizli prova, davranış provası ve kendi kendini izlemeyi içeren yöntemler önerilmektedir. Muhasebe eğitiminin ve meslek mensuplarının yetiştirilmesi için Güney (2015: 83)'in çalışmasında belirttiği gibi yükseköğretim kurumları meslek odaları ve meslek kuruluşları ile birlikte kurs, seminer, panel gibi etkinlikler organize ederek muhasebe eğitim programları düzenlemelidirler. Muhasebe eğitimi ile kuruluşların ihtiyaç duyduğu meslek mensuplarını yetiştirebilmek için, Ünal ve Doğanay (2009: 130) yaptıkları çalışmada lisans düzeyindeki muhasebe ders ve içeriklerinin üniversite-sanayi işbirliği kapsamında belirlenmesini önermişlerdir. Yine; Kandemir, Kardeş ve Baykut (2016:135) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin muhasebe dersini özellikle ilk defa alanlar açısından sıkıcı ve tekdüze anlatmaktan kaçınarak, teori ve uygulama kısımlarını birbiriyle özdeşleştirmesini önermektedirler. Ayrıca; kanunların, kuralların ve teknolojinin sürekli olarak gelişip değişmesi nedeniyle öğretmenlerin meslekleri ile ilgili güncellemeleri takip ederek kendilerini geliştirip, yenilemeleri görüşündedirler. Dursun (2006: 15-17) yaptığı çalışmada, mesleki ve teknik eğitim kurumlarında bilgisayar laboratuvarları, uygulama atölyeleri, ofis programları ve bilgisayarlı muhasebe laboratuvarlarının mevcut olması ve sürekli güncel tutulmasını, mesleki teknik eğitimde, teknolojik imkânlardan yararlanılarak eğitim verilmesini önermişlerdir. Muhasebe eğitiminin ve dolayısıyla muhasebe mesleğinin kalitesini artırma yöntemleri Kızıl, Şeker ve Bozan (2014:78)' a göre; kişisel ve fiziksel imkanlar aracılığıyla öğrenme metotlarının geliştirilmesi, muhasebe derslerinde en yeni eğitim araçlarının kullanımı, eğitim kurumlarının fiziki koşullarının iyileştirilmesidir. Karasioğlu ve Duman (2011: 169-173) yaptıkları çalışmada; muhasebe eğitimcilerinin ekonomik gelişmeleri takip ederek alanına hâkim ve gelişmelerden haberdar bir şekilde eğitim faaliyetlerini sürdürmesini, muhasebe konularının gerçeklerle uyumlu olacak şekilde ekonomik hayatla özleştirilerek öğrencilerin belleğinde daha anlaşılır ve kalıcı olması için somutlaştırılmasını, teorik bilgiler verilirken aynı zamanda öğrencilerin uygulama

becerilerinin de artırılmasını önermektedirler. Eğitim öncesi ve sonrasında başarıyı etkileyen unsurlar arasında sayılan, öğrencinin enerjisini ve motivasyonunu etkileyen fiziksel koşullar iyileştirilmeli, barınma, beslenme vb. gibi ihtiyaçları giderilmeli, sosyal etkinliklerin yapılacağı tesisler hazırlanmalıdır. Öztürk ve Erdoğan (2017: 163) çalışmalarında, üniversitelerde verilen muhasebe derslerinin müfredatlarının çağdaş koşullara uygun olarak revize edilmesini, sürekli gelişen teknolojiye ve mevzuata uygun olacak şekilde planlanmasını ve uygulanmasını önermişlerdir. Küreselleşme sonucunda dünyanın her yerinde aynı anlamı taşıyan ortak bir muhasebe dili geliştirilmiş ve uluslararası muhasebe ve denetim standartları oluşturulmuştur. Bu standartların muhasebe müfredatına entegre edilmesiyle uyum süreci başlamıştır. Uzay (2004: 230-231), muhasebe eğitimiyle öğrencilere küresel düşünmenin öğretilmesi gerektiği görüşündedir. Vural (2004: 83-84) yaptığı çalışmada, muhasebe eğitiminde tercih edilen tartışma öğretim yönteminden en iyi geri dönütün; öğrencilerin kendi kendini değerlendirmelerine fırsat verilerek elde edileceğini ifade etmiştir. Bu da tartışmanın tümüyle kayda alınıp daha sonra gruba tekrar dinletilmesi ve izletilmesiyle gerçekleşebilir. Muhasebe eğitiminde ilk önce dersle ilgili temel kavram ve bilgiler öğrenciye aktarıldıktan sonra, Daştan (2005: 57) tarafından “monografi”, “örnek olay” ve “vaka” gibi adlarla öğrencilere uygulama yaptırılıp, bu yolla pratik kazandırılmaya çalışılması önerilmektedir. Özkurt (2001: 81-87)’a göre, öğretmenler, öğrencilere yapılan muhasebe kayıtlarından dolayı kuşku duymayı, doğru soruyu sormayı, sorulan sorunun cevaplarının nasıl bulunacağını, kısaca öğrenciye öğrenmeyi öğretmelidir. Meslek dersi öğretmenlerinin mevzuat ve uygulamalardaki güncelliklerinin sağlanabilmesi için okul müdürlüklerince okul bünyesinde sık sık seminer, konferans vb. gibi faaliyetler düzenlenmesi ve alanında uzman kişilerin konuşmacı olarak davet edilmesi önerilmektedir.

Gelecekteki Çalışmalar

Muhasebe eğitiminin sözlü iletişim becerisi üzerindeki etkisini daha ayrıntılı araştırmak isteyenler, öğrenci örneklemini genişletebilir ve bazı üniversitelerdeki muhasebe programlarını verilen muhasebe eğitimi açısından daha dikkatlice inceleyebilir. Sözlü iletişim becerilerinin artması daha yüksek akademik ve kariyer başarısı sağlayacaktır. Artan profesyonel iletişim becerileri ile azalan iletişim kaygısı

arasında bir ilişki olduğuna göre öncelikle kıt üniversite kaynaklarının etkin bir şekilde kullanımını sağlamak için sadece iletişim kaygısının varlığını teşhis etmek yeterli değildir, önemli olan kaygının kaynağını teşhis etmektir. Çünkü kaygının nasıl ortaya çıktığını bilmeden, uygun bir çarenin nasıl yaratılacağını öngörmek zordur. Bu nedenle gelecekteki çalışmalar sözlü iletişim becerilerini geliştirmek için iletişim kaygısının kaynağına inmeye yönelik olabilir. Çalışmada kullanılan McCroskey'in Sözlü İletişim Kaygısı Ölçeği ile iletişim kaygısının varlığı ve düzeyi teşhis edilebilirken, problemin kaynağı hususunda bir veriye ulaşamamaktadır. Bu nedenle, gelecekteki çalışmalarda Milhouse (1993) tarafından kullanılan Konuşma Becerileri Derecelendirme Ölçeği (CSRS) gibi kişilerarası beceriler ölçütü veya farklı bir ölçüt kullanılarak problemin nedeni veya konuşmacının özellikleri tespit edilebilir. Ayrıca örneklem genişletilebilir, farklı zamanlarda ön test-son test tekniğiyle aynı grup tekrar test edilebilir. İleriki çalışmalarda; muhasebe programlarının ders müfredatına, öğrencilere iletişim becerilerini kazandırabilmek adına iletişim derslerinin daha etkili bir şekilde nasıl entegre edileceğine yönelik analizler ve vaka çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, H. M. (2005). *Etkili iletişim*. Ankara: Elis Yayınları.
- Adler, A. (2020). *İnsan Tabiatını Tanıma (14.Basım)* (Çev. Ayda Yörükkan). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Akbulut, H., Pekaya M. ve Aksakaloğlu H. (2014). Meslek Mensuplarının Bakış Açısıyla Ticaret Meslek Liselerindeki Muhasebe Eğitimi: Bursa İli Üzerine Bir Uygulama. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (62), 73-91.
- Akdoğan, N. ve AYDIN, H. (1987). *Muhasebe Teorileri*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Akgünler, S. (2007). *Meslek Liseleri Bilişim Teknolojileri Derslerinin Öğretim Yöntemleri ve Ölçme Teknikleri Açısından Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, N. G. (2017). İşletme Bölümü Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörlerin Bulanık Dematel Yöntemi İle Değerlendirilmesi, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(4), 873-890.
- Akın, O. ve Onat, O. K. (2015). Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler: Demografik Farklılaşmalar Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 8(15), 297-312.
- Aksakaloğlu, H. (2013). *Ticaret Meslek Liselerinde Verilen Muhasebe Eğitiminin Muhasebecilik Mesleğine Uygunluğu: Bursa İli Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Etmenler, *Milli Eğitim Dergisi*, (145), 15-19.
- Alkan, A. T. (2011). *Türkiye’de Muhasebe Meslek Standartlarının Oluşumunda Meslek Mensupları İle Mükelleflerin Yaklaşımları ve Öneriler*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Alkan, C. (1992). *Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayın No:168.
- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, S. İ. (1991). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, S. İ. (2001), *Mesleki Ve Teknik Eğitimin Esasları*, İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Altın, M. (2009). *Muhasebe Eğitiminin İşletme Beklentilerini Karşılama Düzeyinin Ölçülmesi Ve Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Aly, İ. M. ve İslam, M. (2003). Muhasebe Programının Sözlü İletişim Anlayışına İlişkin Denetimi: Muhasebe Öğrencileri Arasında Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Yönetim Denetimi Dergisi*, 18(9), 751-760.

- Ameen, E. C., Jackson, C. ve Malgwi, C. (2010). Student Perceptions Of Oral Communication Requirements İn The Accounting Profession. *Global Perspectives on Accounting Education*, (7), 31-49.
- Andrews, J. D., Koester, R. J. (1979). Communication Difficulties As Perceived By The Accounting Profession And Professors Of Accounting. *The Journal of Business Communication*, 16(2), 33-42.
- Andrews, J. D. ve Sigband, N. B. (1984). How Effectively Does the "New" Accountant Communicate? Perceptions by Practitioners and Academics. *The Journal of Business Communication*, 21(2), 15-24.
- Atabay, İ. (2020). Meslek Mensuplarının Muhasebe Mezunlarından Beklentileri Ve Beklenti Boşluğu: Balıkesir İli Uygulaması, *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (88), 313-330.
- Arıkan, R. (1998). Ticaret ve Turizm Eğitiminin Türk Eğitimindeki Yeri ve Önemi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1).
- Ayboğa, H. (2003). Globalleşme Sürecinde Ülkemizde Muhasebe Mesleği ve Meslek Mensuplarının Eğitimi. *Marmara Üniversitesi İİBF Dergisi*, 18(1), 327-359.
- Aydın, S. (2007). *Muhasebe Eğitiminin İşletme Beklentilerini Karşılama Derecesinin Ölçülmesi Ve Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, S. ve Er, H. (2011). *İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Genel Muhasebe Derslerindeki Etkinliği*, MÖDAV, (2), 19-38.
- Aysan, M. (2008). Uluslararası Finansal Raporlama Standartlarına Ulusal Uyum: Türkiye Örneği. *Muhasebe Finansman Dergisi*, (40), 44- 53.
- Aytekin, H. (2019), *İnsan İlişkileri ve İletişim 2. Baskı*, Ankara: Pegem Akademi.
- Ayvasık, H. B. ve Sayıl, M. (2002). *Psikolojiyi Anlamak*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, No: 23.
- Ayyıldız, S., Günlük, M. ve Erbey, N. (2006). Muhasebe Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitime Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (32), 1-14.
- Azap, Ş. S. (2012). *Muhasebe Mesleğinde Yargı*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aziz, A. ve Dicle, Ü. (2017). *Örgütsel İletişim*. İstanbul: Hiperlink Eğitim İletişim Yayıncılık.
- Bakan, İ., ve Büyükbeşe, T. (2004). Örgütsel İletişim İle İş Tatmini Unsurları Arasındaki İlişkiler: Akademik Örgütler İçin Bir Alan Araştırması. *Akdeniz İ.İ.B.F Dergisi*, (7), 1-30.
- Ballantine, J. ve Larres, P. M. (2009). Accounting Undergraduates' Perceptions of Cooperative Learning as a Model for Enhancing their Interpersonal and Communication Skills to Interface Successfully with Professional Accountancy Education and Training. *Accounting Education: An International Journal*, 18(4-5), 387-402.

- Baltaş, A. ve Baltaş, Z.(2019). *Bedenin Dili*. 22.Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başar, A. B. (2005). Muhasebe Mesleğinde Başarı İçin İstenilen Bilgi ve Beceriler İle Muhasebe Eğitiminin Değişen Yüzü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 59-68.
- Başaran, İ. E. (1991). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başer, H. (2010). *Meslek Yüksekokullarında Muhasebe Eğitimi Ve İş Dünyasının Beklentilerine Göre Yapılandırılması*, Yüksek Lisans Tez, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Bayazıtlı, E., Çelik, O. ve Gürdal, K. (2016). *Genel Muhasebe (2. Baskı)*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Beatty, M. J. Ve Andriate, G. S. (1985). Communication Apprehension And General Anxiety İn The Prediction Of Public Speaking Anxiety. *Communication Quarterly*, 33 (3), 174-184.
- Beatty, M. J., Behnke, R. R. Ve McCallum K., (1978). Situational Determinants Of Communication Apprehension. *Communication Monographs*, 45(3), 187-191.
- Beatty, M. J. ve Pascual-Ferrá, P. (2015). Communication Apprehension. *The International Encyclopedia of Interpersonal Communication*, 1-9.
- Beatty, M. J. ve Valencic, K. M. (2000). Context-Based Apprehension Versus Planning Demands: A Communibiological Analysis Of Anticipatory Public Speaking Anxiety. *Communication Education*, 49(1), 58-71.
- Beck, A. T. ve Emery, G. (2011). *Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler Bilişsel Bir Bakış. (V. Öztürk, Çev.)* İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Big 8 Firms, (1989). *Perspectives on Education: Capabilities for Success in the Accounting Profession*.<https://www.scribd.com/document/44533027/Perspectives-on-Education-Capabilities-for-Succes-in-the-Accounting-Profession>, (Erişim Tarihi: 24.12.2021).
- Booth-Butterfield, S. ve Gould, M., (1986). The Communication Anxiety Inventory: Validation Of State-And Context-Communication Apprehension. *Communication Quarterly*, 34(2), 194-205.
- Borzi, M. G. Ve Mills, T.H. (2001). Communication Apprehension in Upper Level Accounting Students: An Assessment of Skill Development. *Journal of Education for Business*, 76(4), 193-198.
- Bostancı, S. (2002, Mayıs-Haziran). Küreselleşen Muhasebede Standartlaşma ve Türkiye Muhasebe Standartları Kurulu. *Mali Çözüm Dergisi*, (59).
- Bozkurt, Y. ve Soylu A. (2018). İletişim Eğitimi Alan Ön Lisans ve Lisans Öğrencilerinin Reklamcılık Mesleğine Yönelik Algı Karşılaştırması: Pamukkale Üniversitesi Örneği, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6 (18). 37-45. <https://doi.org/10.18506/anemon.452610>

- Burk, J. (2001). Communication Apprehension Among Master's Of Business Administration Students: Investigating A Gap In Communication Education. *Communication Education*, 50(1), 51-58.
- Burlaud, A. (1992). Education Requirements to Enter the Accounting Profession in France. International Handbook of Accounting Education and Certification: Published in Association with the International Association for Accounting Education and Research, (Der. Kwabena Anyane-Ntow), Pergamon, 363-371.
- Büyükmirza, H. K. (2017). *Maliyet ve Yönetim Muhasebesi Tekdüzen'e Uygun Bir Sistem Yaklaşım (22.Baskı)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Can, A. V. (2007, Mayıs). Luca Pacioli “Muhasebenin Babası” mıdır?, *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, (12), 1-15. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423868330.pdf>. Erişim Tarihi: 10.12.2021
- Can, H., Azizoglu, Ö. A., ve Aydın, E. M. (2011). *Organizasyon ve Yönetim 8. Baskı*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Celep, C. (2002). Ortaöğretim Öğrencilerinin Psikolojik ve Akademik Gereksinmelerini Karşılama ile Sınıf İçi Öğrenci Dönütleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (9), 24-40.
- Cengiz, S. ve Tekin, B. (2019-Ocak). Lisans Düzeyinde Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerde Strese Neden Olan Faktörlerle Derse Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Araştırılması. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (81), 183- 212, DOI: 10.25095/mufad.510656.
- Chu, S. ve Harvey M. (2012). History of Accounting Education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 12 (1), 119-128.
- Christensen, M. C., Micheal, H. B. ve Staker, H. (2013). Is K-12 Blended Learning Disruptive? An Introduction of the Theory of Hybrids. *Clayton Christensen Institute*, <https://www.christenseninstitute.org/publications/hybrids/>, (Erişim Tarihi: 30.12.2021).
- Civan, M. ve Yıldız, F. (2003). Globalleşme Sürecinden Muhasebe Meslek Eğitiminin Etkilenmesi. 6. *Muhasebe Denetimi Sempozyumu*, 3. Oturum, 3. Bildiri. <http://archive.ismmmo.org.tr/> (17/12/2021).
- Coenenberg, A. G., Haller, A. ve Kai-Uwe, M. (1999). Accounting Education for Professionals in Germany-Current State and New Challenges. *Journal of Accounting Education*. (7), 367-390
- Cole, J. G. ve McCroskey, J. C., (2003). The Association Of Perceived Communication Apprehension, Shyness, And Verbal Aggression With Perceptions Of Source Credibility And Affect In Organizational And Interpersonal Contexts. *Communication Quarterly*, 51(1), 101-110.
- Cook, E. D. ve Finch, B. (1994). Qualities Employers Seek in New Accounting Employees. *Journal of Education for Business*, 69(3), 136-139.
- Coşgun, N. (2013). *Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Motivasyonlarının Ve Beklentilerinin Değerlendirilmesi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesine*

- Bağlı Meslek Yüksekokullarında Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale*
- Coşkun, S., Kır, A. Ve Coşkun, S. (2017). İş Dünyasının Muhasebe Eğitiminden Beklentilerinin Değerlendirilmesine Yönelik Bir Araştırma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(13), 330-341.
- Croucher, S. M. (2013). Communication Apprehension, Self-Perceived Communication Competence and Willingness to Communicate: A French Analysis. *Journal of International and Intercultural Communication*, 6(4), 298-316
- Cüceloğlu, D. (2009). *Yeniden İnsan İnsana 40. Basım*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2017). *İnsan ve Davranışı 35. Basım*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2018). *İnsan İnsana 56. Basım*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cynthia, B. L. Ve Sheila, F. (2003). The Core Competency Framework: A New Element In The Continuing Call For Accounting Education Change In The United States, *Accounting Education*, 12(1), 33-47, DOI: 10.1080/0963928031000074486
- Çakır, N. (2017). *Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Muhasebe Eğitiminin Türkiye Muhasebe Standartları İle Uyumlaştırılması Ve Bir Uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çakmak, V. ve Aktan, E. (2016). Öğrencilerin İletişim Kaygısı, Muziplik/Takılma ile Okul Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (42), 19-36.
- Çarıkcı, O. (2017). Muhasebe Eğitimi Almakta Olan Öğrencilerin Muhasebe Mesleğine Yönelik Tutumlarının Sektörde Çalışma Niyetine Etkisi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (76), 221-238.
- Çankaya, F. Ve Dinç, E. (2009). Powerpoint ve Klasik Usulde Muhasebe Eğitimi Alan Öğrenciler Arasındaki Farklılıkların Tespiti: Karadeniz Teknik Üniversitesinde Bir Araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 28-57.
- Çelenk, H. ve Çamtosun, İ. (2009). Ticaret Meslek Liselerinde Verilen Muhasebe Eğitiminin Kalitesi ve Bu Eğitimin Meslek Yüksekokullarındaki Muhasebe Eğitimine Etkilerine Yönelik Bir Uygulama. *Öneri Dergisi*. 8(32), 159-173. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/987070>. (10.12.2021)
- Çetin, A. C. ve Şahin Dağlı, S. (2014). Muhasebe Meslek Etiği ve Meslek Mensuplarının Etik Hakkındaki Görüşleri Üzerine Isparta İlinde Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(20), 55-84.
- Çıngır, Ş. (2004). Okulda Etkili Öğretmen Öğrenci İlişkisinin Yönetimi, *Milli Eğitim Dergisi*. (161), http://dhgm.meb.gov.tr/Yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/cinkir.htm

- Çolak, Ü. F. (2012). *Medya ve İletişim Ünite 2*, Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını, Açık öğretim Fakültesi Yayını.
- Çubukçu, S. (2012). Muhasebe Eğitimi Standartları Komitesi Düzenlemeleri Çerçevesinde Etik Eğitime ilişkin Durum Analizi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 103-116. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRJNU5UazFOU09>. (17.12.2021).
- Çukacı, Y. C. ve Elagöz, İ. (2006). Muhasebe Derslerinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri İle Öğrenme Stillerinin İlişkisinin Ortaya Konulması Ve Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi'nde Bir Uygulama. *Dokuz Eylül Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 21(1), 147-164.
- Çürük, T. ve Doğan, Z. (2001). Muhasebe Eğitiminin İşletmelerin Taleplerini Karşılama Düzeyi: Türkiye Örneği. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 28(3-4), 281-310.
- Dağ, İ. (1999). Psikolojinin Işığında Kaygı 3.Baskı. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*. (6), 167-174.
- Dalğar, H. (2012). İşletmelerin Muhasebeye Bakışı ve Muhasebecilerden Beklentileri Üzerine Bir Araştırma. *Muhasebe ve Denetime Bakış Dergisi*, (37), 85-102.
- Daly, J. A. ve McCroskey, J. C. (1975). Occupational Desirability and Choice as a Function of Communication Apprehension. *Journal of Counseling Psychology*, 22(4), 309-313.
- Daştan, A. (2005). *Bilgi ve Eğitim Teknolojilerinde Yaşanan Gelişmelerin Muhasebe Eğitime Etkisi: Türkiye Değerlendirmesi*, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Daştan, A. (2008). *Bilgi ve Eğitim Teknolojilerinde Yaşanan Gelişmelerin Muhasebe Eğitime Etkisi: Türkiye Değerlendirmesi*. Ankara: Sıramat Yayınları.
- Davidson, R. A. ve Etherington, L. D. (1995). Personalities Of Accounting Students And Public Accountants: Implications For Accounting Educators And The Profession. *Journal of Accounting Education*, 13(4), 425-444.
- Dendeş, E. Armağan, E. A. ve Dendeş, A. E. (2021). Muhasebe Meslek Mensuplarının Hizmet Kalitesi ile Müşteri Memnuniyeti ve Ağızdan Ağıza İletişim İlişkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 1-24.
- Demir, B. (2005). Üniversitede Kazanılan İletişim Becerilerinin Muhasebe Mesleğindeki Önemi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (27), 117-124.
- Demir, B. (2012). Muhasebeye Yön Veren Gelişmeler ve Meslek Yüksekokullarında Verilen Muhasebe Eğitime Yansımaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 109-120.
- Ding, Y. (2000). *Accounting Education in France and Its Comparison with Chinese One*. HEC Research Papers Series, (713), HEC Paris. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.540.6130&rep=rep1&type=pdf919f6aacc5f2030024966a870.pdf>, (10.12.2021).

- Dökmen, Ü. (2018). *İletişim Çatışmaları ve Empati (Sanatta ve Günlük Yşamda)* (60.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Durak, G. (2009). *Üniversitelerde Verilen Muhasebe Eğitiminin Kırklareli Yöresi'nde Faaliyet Gösteren Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmelerin Beklentilerini Karşılama Düzeyinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Duran, M. ve Dökme, İ. 3 (2018). Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Kavramsal Anlama Düzeyi ve Bazı Öğrenme Çıktıları Üzerine Etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8 (3), 546-560.
- Duran, R. L. ve Kelly, L. (1989). The Cycle of Shyness: A Study of Self-Perceptions of Communication Performance. *Communication Reports*, 2(1), 30-38.
- Dursun, A. (2006). *Muhasebe Eğitiminde Kalite Arayışı* (1. Baskı). Ankara: Sözkese Matbaacılık.
- Dwyer, K. K. (1998). Communication Apprehension And Learning Style Preference: Correlations And Implications For Teaching. *Communication Education*, 47 (2), 137-150.
- Dzhanuzakov, K., Türkçapar Ü., Yasul Y. ve Çakar A. (2020). Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerisi Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 14(2), 292-301.
- Eastman, J. (2009). An Examination of Accounting Education in Mexico and the United States. *Senior Honors Projects*. Paper 143.
- Eleren, A. ve Kayahan, C. (2007). Muhasebe Eğitiminin Öğrenci Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi ve Afyon Kocatepe Üniversitesi Meslek Yüksek Okullarında Bir Araştırma, *Muhasebe ve Denetime Bakış Dergisi*, (23), 47-64.
- Elias, R. Z. (1999). An Examination of Nontraditional Accounting Students' Communication Apprehension and Ambiguity Tolerance. *Journal of Education for Business*, 75 (1), 38-41.
- Elitaş, C., Yıldız, F. ve Üç, M. (2011). Muhasebe Biliminin Çevresi: Anglo Sakson ve Kıta Avrupa Karşılaştırması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 1-18.
- Erbay, Ş. ve Beydoğan, H. Ö. (2017). Eğitimcilerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 246-260.
- Eroğlu, E. (2015). *Etkili İletişim Teknikleri 3. Baskı (1. Ünite)*, Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Eroğlu, F. (2013). *Davranış Bilimleri (16.Baskı)*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Erol, M. ve Erkan, G. (2008). Lisans Düzeyinde Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Başarılarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesine Yönelik Biga İktisadi ve İdari Birimler Fakültesinde Bir Araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İİBF Dergisi*, 10(14), 284-301. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/107423>, (16.12.2021).

- Ertay, F. C. (2015). *Yönetim Muhasebesi (2. Baskı)*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ertay, F. C.(2016). *Maliyet Muhasebesi TMS/TFRS İle Uyumlu (2. Baskı)*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ertürk, M. (2011). *İşletme Biliminin Temel İlkeleri 8. Baskı*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ertürk, S.(1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Ezin, Y., Bilen, A., Aslan, R. ve Altundağ, S. (2017). Üniversitelerde Muhasebe Öğretim Elemanlarının, Muhasebe Eğitimi Hakkındaki Görüşleri Üzerine Bir Araştırma: Güneydoğu Anadolu Bölgesi Örneği, *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 25-40.
- Fidan, M. E. ve Subaşı, Ş. (2015). Türkiye’deki Muhasebe Öğretim Elemanlarının Sayısal Çağda Teknoloji Kullanımına İlişkin Durum Tespiti. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 85-112.
- Fordham, D. R. ve Gabbin, A. L. (1996). Skills Versus Apprehension: Empirical Evidence On Oral Communication. *Business Communication Quarterly*, 59 (3), 88-97.
- Gelmedi, O. ve Kalenderoğlu, M. (2013). *Genel Muhasebe Mali Tablolar Analizi (6. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gençtan, E. (1988). *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gençtürk, M. (2006). *Alınan Eğitimin Meslek Yaşamındaki Yeterlilik Düzeyinin İşletmelerin Muhasebe – Finans Bölümünde Çalışanlar Üzerinde Tespitine Yönelik Bir Alan Çalışması: Isparta, Burdur, Denizli ve Antalya Organize Sanayi Bölgeleri Örneği*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(2), 55-82.
- Glaser, S. R. (1981). Oral Communication Apprehension And Avoidance:The Current Status Of Treatment Research. *Communication Education*, 30(4), 321-341.
- Golen, S., (1973). An Analysis Of Communication Barriers İn Public Accounting Firms. *The Journal of Business Communication*, 17 (5), 39-49.
- Göka, E. ve Cinemre, B. (1996). Betimsel Özellikleri ve Tanımlama Sorunlarıyla Sosyal Fobi. *3P Dergisi*. 4(1), 7-10.
- Gökgöz, A. ve Zeytin, M. (2012). Muhasebe Mesleğinin Seçilmesini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Yalova Ve Bilecik İlleri Örneği, *Uluslararası İktisadi Ve İdari İncelemeler Dergisi*, 4(8), 67-85.
- Gücenme Gençoğlu, Ü. ve İşseveroğlu, G. (2010). Türkiye’de Meslek Yüksekokullarındaki Eğitimin Muhasebe Mesleğine Katkısı Üzerine Bir Araştırma, *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (47), 28-40.
- Güney, A. (2003). *Finansal Muhasebe Eğitiminin Yükseköğretimde Programlanması ve Ders İçeriklerinin Oluşturulması*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Güney, A. (2015). Muhasebe Eğitiminde Uygulamalı Bilimler Yüksekokullarının Yeri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 81-85
- Güney, A. (2017, Mayıs). Muhasebe Eğitiminde Eğitim Standartlarının Önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 6(2), 241-248.
- Güriş, S. ve Astar, M. (2019). *Bilimsel Araştırmalarda SPSS ile İstatistik*, İstanbul: Der Yayınları.
- Hacırüstemoğlu, R. ve Şakrak, M. (2002). *Maliyet muhasebesinde Güncel Yaklaşımlar*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Hatunoğlu, Z. (2006). Muhasebe Eğitiminde Bilgi Teknolojisi Kullanımının Sunum Kalitesine Olan Etkilerinin Tespitine İlişkin Bir Araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (30), 190-200.
- Herring, H. (2003). Conference Address: The Accounting Education Change Movement In The United States. *Accounting Education*, 12 (2), 87-95.
- Hirsch, M. L. ve Collins, J. D. (1988). An Integrated Approach To Communication Skills In An Accounting Curriculum. *Journal of Accounting Education*, 6(1), 15-31.
- Ildır, A. (2002). *Genel Muhasebe Uygulamaları (1. Baskı)*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ildır, A. (2014). *Genel Muhasebe (1. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Izgar, H.ve Arslan C. (2007). Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü Öğrencilerinin Kendini Açma Davranışlarının Gelişiminin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 307 – 327. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/453/435>. (23.12.2021).
- İbadov, E. (2018). *Üniversitelerdeki Muhasebe Eğitiminin İşletme Beklentilerini Karşılama Düzeyi Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- İmamoğlu, M. (2010). *Ortaöğretim Kurumlarında Muhasebe Eğitimi ve Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İşman, A. ve ESKİCUMALI, A. (2003). *Eğitimde Planlama Ve Değerlendirme* (Genişletilmiş 4. Baskı). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Kabaklı, S. (2007). *Maliyet ve Yönetim Muhasebesinde Yeni Gelişmeler*, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Kalenderoğlu, M.(2002). *Genel Muhasebe*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kandemir, T., Kardeş, Z. ve Baykut, E. (2016). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Muhasebe Eğitimine Bakış Açıları: Afyon Kocatepe Üniversitesi Meslek Yüksekokulları Örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (2), 133-151.
- Karcıoğlu, R. ve Dızman, Ş. (2016). Türkiye’de TMS/TFRS Kapsamında Verilen Muhasebe Eğitiminin Kalite Standartları Açısından Yeterliliği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(4), 869-884.

- Kardaş, F. ve Yeşilyaprak, B. (2015). Eğitim ve Öğretimde Güncel Bir Yaklaşım: Teknoloji Destekli Esnek Öğrenme (Flipped Learning) Modeli. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(2), 103-121. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/47096/21923.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . (30.12.2021).
- Kardaş, M. N. (2017). *Hazırlıksız Konuşmalar ve Nezaket, Etkinliklerle Hafta Hafta Konuşma Eğitimi* (Ed. Ahmet Akçay, Sami Baskın). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaağaçlı, M. (2002). *Mesleki Eğitim ve Teknoloji Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karaca, N. ve Çakır, S. (2014). Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) Muhasebe-Finansman Alanı Modüllerinin Etkinliğinin Tespitine Yönelik Bir Araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(31), 213-231. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50888/664031>, (03.12.2021).
- Karasioğlu, F. ve Duman, H. (2011). Meslek Yüksekokullarında Muhasebe Eğitimi ve Kalitesi Üzerine Bir Not. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 165-180.
- Karlıklılı, M. (2016). *Ortaöğretim Kurumlarında Verilen Muhasebe Eğitiminin Muhasebecilik Mesleğine Uygunluğunun Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kavanagh, M. H. ve Drennan, L. (2008). What Skills And Attributes Does An Accounting Graduate Need? Evidence From Student Perceptions And Employer Expectations. *Accounting & Finance*, 48, 279-300.
- Kayabaşı, A., Demireli, E. ve Yıldırım, M. (2007). Küreselleşme Sürecinde İşletmelerin Finansal Kararlarını Etkileyen Temel Dinamiklere Totaliter Bir Yaklaşım. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(32), 27-31.
- Kaya, U. ve Daştan, A. (2006). Türkiye’de Lisans Düzeyinde Verilen Muhasebe Eğitiminin Öğrenci-Öğretici ve Uygulayıcılar Açısından Değerlendirilmesi, *XXIII. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu*, İstanbul.
- Kaya, Y. (2015). *Türkiye’de Verilen Muhasebe Eğitiminin Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartlarını Karşılama Düzeyi: Kafkas Üniversitesi’nde Bir Uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Kelly, L. ve Keaten, J. A. (2000). Treating Communication Anxiety: Implications Of The Communibiological Paradigm. *Communication Education*, 49(1), 45-57.
- Kırkpınar, A. (2013). Development of Distance Education Approach and Application in Turkey, *Turkish Air War College*, 1-7.
- Kırlıoğlu, H. ve Gökgöz, A. (2011). Ticaret Meslek Liselerinde Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Stajyerlikte Karşılaştıkları Problemler ve Çözüm Önerileri: İstanbul Örneği. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 131-146. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijmeh/issue/54852/751137>. (03.12.2021).

- Kızıl, C., Şeker, S. E. ve Bozan, D. (2014). Bilgi Teknolojileri ve Bilgisayar Kullanımının Öğrencilerin Muhasebe Derslerindeki Başarısına Etkisi. *Alphanumeric Journal*, 2 (2), 77-97.
- Kim, M., Jung, E., Siqueira, Amaury de ve Huber, L. (2016). An Investigation into Effective Pedagogies in a Flipped Classroom: A Case Study, *International Journal of E-Learning and Distance Education*, 32(2), 1-15.
- Kiracı, M. ve Köse, T. (2002). IASC, FASB ve TMMOB’teki Muhasebe Standartları Oluşturma Süreci ve Uyumlaştırma. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 47-70.
- Knortz, H. C., Piser, M. M., Simmons, J. K., Summers, E. L. ve Wheeler, J. T. (1999). *Geleceğin Muhasebe Eğitimi: Gelişen Meslek İçin Hazırlamak*, İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi, (Çev. İdil Kaya), (20), 60-80.
- Kocamaz, H. (2012), Uluslararası Muhasebe Standartlarının Dünyada ve Türkiye’ de Oluşum ve Gelişim Süreci, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(2), 105-120.
- Kocamaz, H. (2015). *Matematiksel Düşünme Yeteneği İle Muhasebe Derslerini Öğrenme Algısı Arasındaki İlişki: İşletme Bölümlerinde Okuyan İİBF Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma*, Doktora Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kahramanmaraş.
- Koçel, T. (2014). *İşletme Yöneticiliği 15. Baskı*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Koç Yalkın, Y. (1994). *Bankacılar için Genel Muhasebe Bilgisi*. Ankara: Zirve Ofset.
- Koçyiğit, M.(2016), *Etkili İletişim ve Duygusal Zeka 3. Baskı*, Konya: Eğitim Yayınevi.
- Korukoğlu, A. (1998). İşletmelerde Muhasebe Eğitimi ve Üniversitelerle İşbirliği. *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 13 (2), 13-24.
- Kozache, A. N. J. (2020), *İşletme Lisans Öğrencilerinin Muhasebe Eğitimine Bakış Açıları Ve Muhasebe Eğitiminden Beklentileri: Kerkük Üniversitesi Ve Selçuk Üniversitesinde Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Köknel, Ö. (1989). *Genel ve Klinik Psikiyatri*. İstanbul: Nobel Kitabevi.
- Köknel, Ö. (1998). *Zorlanan İnsan “Kaygı Çağında Stres (4.Basım)*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik (17. b.)*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (2013). *İnsanı Anlamak*. İstanbul: Postiga Yayınları.
- Köksal, F. ve Power, K. G. (1990). Four Systems Anxiety Questionnaire (FSAQ): A Self-Report Measure of Somatic, Cognitive, Behavioral and Feeling Components. *Journal of Personality Assessment*, 54, 534-544.

- Köse, Y. Ve Saban M. (2005). Global Muhasebe Eğitiminde Uluslararası Düzenlemeler ve Gelişmeler. *XXIV. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu*, 143-157, www.mu.edu.tr (24.12.2021)
- Kurnaz, N. ve Gümüş, Y. (2010). Muhasebe Bölümü Öğrencilerinin Muhasebe Mesleği İle İlgili Etik Dışı Davranışlara İlişkin Algı Analizi: Dumlupınar Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu Örneği, *Muhasebe ve Finans Dergisi*, (46), 157-174.
- Kurtcebe, E. (2008). *21'da Muhasebe Mesleğinin Vizyonu*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kutlu, H.A. (2008). Muhasebe Meslek Mensupları ve Çalışanlarının Etik İkilemleri: Kars ve Erzurum İllerinde Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 63(2), 143-170.
- 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, *Journal of Accounting, Finance and Auditing Studies*, 1(4), 1-22.
- Kuzgun, Y. (2014). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma (13. Baskı)*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Kuzu, T. S. (2003). Eğitim Öğretim Ortamında Etkili Sözel İletişim. *Milli Eğitim Dergisi*, (158).
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/158/kuzu.htm
- Küçük, M. (2012). *İletişim Bilgisi 1. Baskı*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2004). *Sınıf Yönetimi 6.Baskı*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lange, P. De, Jackling, B. ve Gut, A .M. (2006). Accounting Graduates' Perceptions Of Skills Emphasis İn Undergraduate Courses: An Investigation From Two Victorian Universities. *Accounting & Finance*, 46(3), 365-386.
- Langenderfer, H. Q. (1996). Review:the Struggle for Status: A History of Accounting Education by Glenn Van Wyhe. *The Accounting Historians Journal*, 23 (1), 149-150.
- Lazol, İ. (2009). *Genel Muhasebe (15. Baskı)*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Lee, C. B. ve Foster, S. (2003). The Core Competency Framework: A New Element in the Continuing Call for Accounting Education Change in the United States. *Accounting Education*, 12 (1), 33-47.
- LeFebvre L., LeFebvre L. E. ve Allen M. (2018). Training The Butterflies To Fly İn Formation: Cataloguing Student Fears About Public Speaking. *Communication Education*, 67(3), 348-362.
- MacIntyre, P. D. ve MacDonald, J. R., (1998). Public Speaking Anxiety: Perceived Competence And Audience Congeniality. *Communication Education*, 47(4), 359-365.

- Mason, R., Gunst, R. ve Hess, J. (2003). *Statistical Design and Analysis of Experiments: With Applications to Engineering and Science*. John Wiley & Sons, Inc.
- Mathews, M. R. (2001). Whither (or wither) Accounting Education In The New Millennium, *Accounting Forum*, 25(4), 380-394.
- May, G. S. ve May, C. B. (1989). Communication Instruction: What Is Being Done To Develop The Communication Skills Of Accounting Students?. *Journal of Accounting Education*, 7(2), 233-244.
- McCroskey, J. C. (1970). Measures Of Communication-Bound Anxiety. *Speech Monographs*, 37(4), 269-277.
- McCroskey, J. C. (1972). The Implementation Of A Large-Scale Program Of Systematic Desensitization For Communication Apprehension. *The Speech Teacher*, 21(4), 255-264.
- McCroskey, J. C. (1977). Classroom Consequences Of Communication Apprehension. *Communication Education*, 26(1), 27-33.
- McCroskey, J. C. (1977). Oral Communication Apprehension: A Summary of Recent Theory and Research. *Human Communication Research*, 4(1), 78-96.
- McCroskey, J.C. (1978). Validity Of The Prca As An Index Of Oral Communication Apprehension. *Communications Monographs*, 45(3), 192-203.
- McCroskey, J. C., (1982). Communication Competence And Performance: A Research And Pedagogical Perspective. *Communication Education*, 31(1), 1-8.
- McCroskey, J. C. (1982). Oral Communication Apprehension: A Reconceptualization. *Annals of the International Communication Association*, 6(1), 136-170.
- McCroskey, J. C. (1984). *The Communication Apprehension Perspective. Avoiding communication: Shyness, Reticence and Communication Apprehension*. https://www.jamescmccroskey.com/publications/bookchapters/003_1984_C1.pdf, (Erişim Tarihi: 07.06.2021).
- McCroskey J. C. ve Andersen J. F. (1976). The Relationship Between Communication Apprehension And Academic Achievement Among College Students. *Human Communication Research*, 3(1), 73-81.
- McCroskey, J. C. ve Beatty, M. J. (1984). Communication Apprehension And Accumulated Communication State Anxiety Experiences: A Research Note. *Communication Monographs*, 51(1), 79-84.
- McCroskey, J. C., Beatty, M. J., Kearney, P. ve Plax, T. G. (1985). The Content Validity Of The Prca-24 As A Measure Of Communication Apprehension Across Communication Contexts. *Communication Quarterly*, 33(3), 165-173.
- McCroskey, J. C., Heisel, A. D. Ve Richmond, V. P. (2001). Eysenck's BIG THREE and Communication Traits: Three Correlational Studies. *Communication Monographs*, 68(4), 360-366.

- McCroskey, J. C. ve McCroskey, L. L.(1988). Self-Report As An Approach To Measuring Communication Competence. *Communication Research Reports*, 5(2), 108-113.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., Daly, J. A. ve Falcione, R. L. (1977). Studies Of The Relationship Between Communication Apprehension And Self-Esteem. *Human Communication Research*, 3(3), 269–277.
- McCroskey, J. C. ve Richmond, V. P. (1982). Communication Apprehension And Shyness: Conceptual And Operational Distinctions. *Central States Speech Journal*, 33(3), 458-468.
- Morgan, G. J. (1997). Communication Skills Required By Accounting Graduates: Practitioner And Academic Perceptions. *Accounting Education*, 6(2), 93–107.
- MEGEP. (2015). *Mesleki Gelişim. Etkili İletişim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mustapha, W.Z.W., Ismail, N. ve Singh, D.S.R., (2010). *Els Students Communication Apprehension And Their Choice of Communicative Activities*. *Ajtlhe*, 2 (1), January (22-29).
- Okutan, M. (1997). *Genel Öğretim Metodları-Öğretim İlk ve Yöntemleri*. Trabzon: Nadir Kitap.
- Orhan, M. S. ve Tazegül, A. (2012). Muhasebe Öğretim Programının Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Meslek Yüksek Okullarında Bir Uygulama. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1(3), 48-66.
- Osguthorpe, T. R. ve C. R. Graham (2003). Blended Learning Environments Definitions and Directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233.
- Oussi, A. A., Klibi, M. F. (2017). Accounting Students' Perceptions Of İmportant Business Communication Skills For Career Success : An Exploratory Study İn The Tunisian Context. *Journal of Financial Reporting and Accounting*, 15(2), 208-225.
- Örten, R., Kurt, G. ve Torun, S. (2011). Muhasebede Çift Taraflı Kayıtlama ve Kitab-Us Siyagat. *Muhasebe ve Finans Araştırmaları Dergisi*, (1), 34-69.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbirecikli, M. (2007). Ana Hatlarıyla IFAC Muhasebeci Eğitimi Standartları, *MUFAD Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 73-80. <https://dergipark.org.tr › download › article-file>. (Erişim Tarihi: 28.12.2021)
- Özgen, E. (2003). İletişim ve Liderlik, Gazi Üni. İletişim Fak. *İletişim Dergisi*, (18).
- Özgüven, H. D. ve Sungur, M. Z. (1998). Sosyal Fobi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 9(2), 128-138.
- Özgüven, İ. E. (2017). *Psikolojik Testler* 14. Basım. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özkurt, C. Y. (2001). *Ticaret Meslek Liselerinde Muhasebe Eğitimi ve Erzurum Ticaret Meslek Lisesinde Bir Uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi SBE, Erzurum.
- Özodaşık, M. (2001). *Modern İnsanın Yalnızlığı*, İstanbul: Palet Yayınları.

- Özodaşık, M. (2012). *Halkla İlişkiler ve İletişim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özsoy, C. (2007). *Türkiye'deki Mesleki ve Teknik Eğitimin İktisadi Kalkınmadaki Yeri ve Önemi*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Öztürk, M. ve Tüzün, Ü. (2000). Kekeme Çocuklarda Sosyal Fobi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 7(1), 12-16.
- Öztürk, M. S. ve Erdoğan, M. (2017). Batı Akdeniz Bölgesinde Yer Alan Üniversitelerdeki Muhasebe Eğitimine Yönelik Bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(Özel Sayı)(9), 162-174.
- Peltekoğlu, F.B. (2015). *Halkla İlişkiler 6. Baskı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Pembecioğlu, N.(2011). *İletişiyorum*, İstanbul: Kutupyıldızı Yayınları.
- Porgalı, Ö. (2003). Sınıftaki Sorunları Çözmede Kullanılan İletişim Yöntemi, *Eğitişim Dergisi*, E-Eğitişim, *Bilim ve Sanat Dergisi*, (2).
- Powell, F. A. ve Miller, G. R. (1967). Social Approval And Disapproval Cues İn Anxiety-Arousing Communications. *Speech Monographs*, 34(2), 152-159.
- Pratama, A. (2015). Bridging The Gap Between Academicians and Practitioners on Accountant Competencies: An Analysis Of International Education Standards (IES) Implementation On Indonesia's Accounting Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 19-26.
- Rezaee, Z., Szendi, J.Z. ve Elmore R. C. (1997). International Accounting Education: Insights from Academicians and Practitioners, *The International Journal of Accounting*, 32(1), 99-117. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0020706397900078> (28.12.2021).
- Roach, K. D. (1999). The Influence Of Teaching Assistant Willingness To Communicate And Communication Anxiety İn The Classroom. *Communication Quarterly*, 47(2), 166-182.
- Rubin, R. B., Rubin, A. M. ve Jordan, F. F. (1997). Effects of Instruction on Communication Apprehension and Communication Competence. *Communication Education*, 46(2), 104-114.
- Ruchala, L.V., Hill, J.W. (1994). Reducing Accounting Students' Oral Communication Apprehension: Empirical Evidence. *Journal of Accounting Education*, 12(4), 283-303.
- Russell, K. A., Kulesza B., Albrecht S. ve J. Sack, R., (2000). Charting The Course Through A Perilous Future. Accounting Education Series. *Management Accounting Quarterly*, 4-11.
- Sargın, N. (1990), *Lise I. Ve Lise III. Sınıf Öğrencilerinin Durumluk-Süreklı Kaygı Düzeylerinin Belirlenip Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Sarı Özgün, H. (2018). *Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartları Çerçevesinde Uluslararası Finansal Raporlama Standartları'nın Kullanımını Etkileyen Faktörler ve Adım Üniversiteleri'nde Bir Uygulama*, Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Sayım F. ve Usman, Ö. (2016). Muhasebe Mesleği İçin Mesleki Durum Analizi Kriterlerinin Belirlenmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 105-122.
- Scott, M .D, McCroskey, J. C. ve Sheahan, M. E. (1978). Measuring Communication Apprehension. *Journal Of Communication*, 28(1), 104-111.
- Scott, M. D. ve Wheelless, L. R. (1977). The Relationship Of Three Types Of Communication Apprehension To Classroom Achievement. *Southern Speech Communication Journal*, 42(3), 246-255. (Online publish at 2009, original publish at 1977). DOI: 10.1080/10417947709372352. (07.06.2021).
- Serçemeli, M. (2016). Muhasebe Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım Önerisi: Ters Yüz Sınıflar. *MUFAD Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (69), 115- 126. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/427790>. (30.12.2021)
- Sevilengül, O. (2007). *Genel Muhasebe*. Ankara: Gazi kitabevi.
- Sevilengül, O. (2014). *Genel Muhasebe (17.Baskı)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sevilengül, O. (2016). *Genel Muhasebe (18.Baskı)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sezgin, İ. (1994). *Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirmek*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sezgin, İ., Doğan, H. ve Alkan, C. (1980). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Prensipleri*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Shelby, A.N. (1993). Organizational, business, management, and corporate communication: An analysis of boundaries and relationships. *The Journal of Business Communication*, 30(3), 241-267.
- Sikka, P., Haslam,C., Kyriacou, O. ve Agrizzi, D. (2007). Prefessionalizing Claims and the State of UK Professional Accounting Education: Some Evidence. *Accounting Education: An International Journal*, 16(1), 3-22.
- Siriwardane, H .P. ve Durden, C. H. (2014). The Communication Skills of Accountants: What we Know and the Gaps in our Knowledge. *Accounting Education*, 23(2), 119-134.
- Spielberger, C. (1966). *Anxiety and Behavior*. New York: Academic Press. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=45pGBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=Spielberger,+C.+\(1966\).+Anxiety+and+Behavior&ots=C41iOXrvhZ&sig=B8RM75XKCmmV6WgBN8I4j-Ai7OM&redir_esc=y#v=onepage&q=Spielberger%2C%20C.%20\(1966\).%20Anxiety%20and%20Behavior&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=45pGBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=Spielberger,+C.+(1966).+Anxiety+and+Behavior&ots=C41iOXrvhZ&sig=B8RM75XKCmmV6WgBN8I4j-Ai7OM&redir_esc=y#v=onepage&q=Spielberger%2C%20C.%20(1966).%20Anxiety%20and%20Behavior&f=false), (07.06.2021).
- Stern, J. (2004). *Introduction to Online Teaching and Learning*, 1. <http://www.wlac.edu/online/documents/otl.pdf>. (28.12.2021)
- Stowers, R. H. ve White, G. T. (1999). Connecting Accounting And Communication: A Survey Of Public Accounting Firms. *Business Communication Quarterly*, 62(2), 23-40.

- Subaşı, Ş. (2006). *Muhasebe Meslek Mensuplarının Sürekli Eğitimi ve Türkiye' deki Uygulamanın Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Sundem, G. L. (1992). Changes in Accounting Education in the United States: The Impact of the Accounting Education Change Commision. *International Handbook of Accounting Education and Certification: Published in Association with the International Association for Accounting Education and Research*, (Der. Kwabena Anyane-Ntow), Pergamon, 305-309.
- Süer, H. M. (2007). *Ticaret Meslek Liselerinde Muhasebe Eğitimi, Muhasebe Eğitiminden Beklentiler ve Karşılaşılan Sorunlar*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sübaşı, G. (2010). Ergenlerde Sosyal Kaygı ve Akran İlişkilerinin Psikobiyolojik Sosyal Kaygı Modeline Göre Sınanması. *Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 52-68.
- Sünbül, M. A. (2014), *Öğretim İlke ve Yöntemleri Yenilenmiş (6. Baskı)*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Sürmen, Y. ve Aygün D. (2013, Ocak). Muhasebe Çevresi Ve Çevrenin Muhasebeye Etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, (7), 358-381. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/84428>. (17.12.2021).
- Şendurur, U. ve Karacaer, S. (2013). Muhasebe Eğitiminin Sözlü İletişim Becerisi Üzerindeki Etkisi: Muhasebe Öğrencileri Üzerinde Karşılaştırmalı Bir Uygulama. *XXXII. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu*, 273-279, Antalya.
- Şengel, S. (2011). Türkiye'de Muhasebe Meslek Elemanı Talebi Üzerine Bir Araştırma. *MUFAD Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (50), 167-180.
- Şerbetçi, A. ve Yardımcıoğlu, M. (2017). Muhasebe Dersinde Başarıyı Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Örneği, *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 41-62.
- Şimşek, M. Ş. (2010). *Yönetim ve Organizasyon, 10. Baskı*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Tanış, V. N. (2011). *Genel Muhasebe İlkeler ve Uygulamalar (5. Baskı)*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Taşpınar, M. (2020). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri (11. Baskı)*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tatar, E. ve Tatar, E. (2007). Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim. *Kafkas Üniversitesi Dergisi*, (20), 126-130.
- Tazegül, A. (2011). *Öğretim Programının Öğretim Elemanı Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Meslek Yüksekokullarında Bir Uygulama*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Tekşen, Ö., Tekin, M. ve Gençtürk, M. (2010). Muhasebe Eğitiminin Değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesine Bağlı Meslek Yüksekokulları Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (46), 100-112.

- Telman, N ve Ünsal, P. (2009). *İnsan İlişkilerinde İletişim 2. Baskı*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tuğay, O. (2014). Muhasebe Dersi Alan Öğrencilerin Muhasebe Dersine Yönelik Algıları ve Muhasebe Öğretim Elemanlarından Beklentileri Üzerine Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde Bir Araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(3), 49-68.
- Tutar, H. ve Yılmaz, M. (2013). *Genel İletişim Kavramlar ve Modeller 10. Baskı*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- TÜRKMEN, İ. (2003), *Yöneticiler İçin Etken İletişim Modeli*, Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.
- TÜRMOB (2015); “*Uluslararası Eğitim Bildirileri*,” (Çev. S. Gündoğdu, A. A. Biçer, A. Saldanlı ve M. Karataş), TÜRMOB Yayınları, Ankara.
- Usta, A. (2004). Çocuğun Ruhsal Süreçleri Üzerinde Ailenin Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(7).
- Usta, H. (2007). *Muhasebe Mesleği İle İlgili Uluslararası Muhasebe Standartları ve Türkiye’deki Düzenlemeler İle Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uyar, S. (2008). Uluslararası Eğitim Standartları ve Akdeniz Üniversitesi’nde Muhasebe Eğitimi. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 10(1), 79-107.
- Uysal, T. ve Şenlik, M. (2014). *Genel Muhasebe (6. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Uzay, Ş. (2004). 21. Yüzyılın Başında Muhasebe Mesleğini Etkileyen Gelişmeler ve Geleceğe Yönelik Değerlendirmeler. *Mali Çözüm Dergisi*, (67), 229-248. <https://www.ismmmo.org.tr/Yayinlar/Mali-Cozum-Dergisi/sayi-67/--2084>. (17.12.2021).
- Ün Açıkgöz, K. (2014). *Aktif Öğrenme (13. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ünal, O. ve Doğanay, M. (2009). Lisans Düzeyinde Muhasebe Eğitiminin Etkinliği: Sayıştay Özelinde Ampirik Bir Çalışma. *Sayıştay Dergisi*, (74-75), 117-138. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1713721>, (03.12.2021)
- Ünsal, H. (2012). Harmanlanmış Öğrenmenin Başarı ve Motivasyona Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1-27. <https://dergipark.org.tr/tr/>. (28.12.2021).
- Ünsür, A. (1998). *Mesleki Eğitim Ve Mesleğe Yönelme: İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi*, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Varıcı İ. ve Özdemir F. S. (2013). Uluslararası Finansal Raporlama Standartlarına Yönelişin Kültür Bağlamında Değerlendirilmesi. *Mali Çözüm Dergisi*, (119), 15-41.
- Vural, B. (2004). *Öğretim Faaliyetlerinde Yöntem-Teknik Ve Etkinlikler*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Vural, K. İ. (2012), *Medya ve İletişim Ünite 1*, Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını, Açıköğretim Fakültesi Yayını.

- Winiacki, K. L. ve Ayres, J. (1999). Communication Apprehension and Receiver Apprehension in the Workplace. *Communication Quarterly*, 47(4), 430-440.
- Witt, P. L. ve Behnke, R. R. (2006). Anticipatory Speech Anxiety as a Function of Public Speaking Assignment Type. *Communication Education*, 55(2), 167-177.
- Yanık, R. (2013). Muhasebe Lisans Eğitiminin Eğitim Sürecinde ve Süreç Sonrasında Edinilmesinin Mukayeseli Olarak Değerlendirilmesine İlişkin Bir Uygulama Örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(2), 199-213.
- Yardım, E. (2009). *Ortaöğretimde Muhasebe Eğitiminin MEGEP İle Yeniden Yapılandırılması Sonrası Öğrenci ve İşveren Memnuniyetinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Yardımcıoğlu, M. ve Büyükşalvarcı, A. (2013). Muhasebe Eğitiminde Meslek Yüksekokullarının Yeterliliği ve Tercih Edilme Sebepleri: Selçuk Üniversitesinde Bir Uygulama. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (36), 173-178.
- Yaşar, A. B. (2015). Muhasebe Mesleğinde Başarı İçin İstenilen Bilgi ve Beceriler İle Muhasebe Eğitiminin Değişen Yüzü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 1-10.
- Yaşar, R. Ş. (2019). Kalıpların Dışına Çıkmak: Yetkinlik Odaklı Muhasebe Eğitimi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (81), 85-100.
- Yeşilyaprak, B. (2017). *21. Yüzyılda Eğitimde Rehberlik Hizmetleri Gelişimsel Yaklaşım (23. Baskı)*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldız, G. (2010). Muhasebe Mesleğinde Meslek Etiği ve Kayseri İl Merkezinde Bir Uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (36), 155-178.
- Yıldız, G. (2017). Muhasebe Meslek Mensuplarının Meslek Yüksekokulu Muhasebe Programı Öğrencilerinden Beklentileri: Kayseri İlinde Bir Araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 169-184.
- Yılmaz, A. (2019), *Türkiye’de Verilen Muhasebe Eğitiminin Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartlarını Karşılama Düzeyi: Akademisyenler Ve Meslek Mensupları Üzerine Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Yılmaz, B. (2007). Muhasebe Standartlarının Oluşumu ve Uygulanma Alanı. *Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 7(13), 139-153.
- Yılmaz H. ve Sünbül A. M. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (2. Baskı)*. İstanbul: Mikro Yayınları.
- Yıldız, Ş. ve Ülkü, S. (2015). Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Öğrenim Kazanımları Üzerine Bir Araştırma: Sakarya Üniversitesi Örneği. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 17(4), 893-920.

- Yükçü, S. (2016). *Yeni TTK Uyumlu TMS ve UFRS Örnekli Genel Muhasebe (8. Baskı)*. İzmir: Altın Nokta Yayınevi.
- Yüksel, A. H. (2015). *Etkili İletişim Teknikleri 3. Baskı (6. Ünite)*, Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yüksel, G. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Utangaçlık Düzeylerini Etkileyen Etmenler. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22(3), 37-57.
- Yüksel, M. (2014), *İşletme Simülasyonlarıyla Desteklenen İşbirliğine Dayalı Muhasebe Eğitiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Motivasyonlarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, N. A. (2015). *Etkili İletişim Teknikleri 3. Baskı (4. Ünite)*. Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yürekli, E. ve Gönen, S. (2015). Muhasebe Meslek Mensuplarının Nitelikli Meslek Mensubu Yetiştirilmesine Yönelik Ön Lisans Programından Beklentileri. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(10), 302-306.
- Yolcu, H. H. (2015). Harmanlanmış (Karma) Öğrenme ve Uygulama Esasları, *The Journal of Academic Social Science Studies*, (33), 255- 260.
- Yörükoğlu, A. (2019). *Gençlik Çağı/ Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar 15.Basım*, İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zıllıoğlu, M. (2003). *İletişim Nedir?*, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Zaid, O. A., Abraham, A. ve Abraham,A. (1994). Communication Skills In Accounting Education: Perceptions Of Academics, Employers And Graduate Accountants. *Accounting Education: An international Journal*, 3(3), 205-221.
- Zaif, F. ve Ayanoğlu, Y. (2007). Muhasebe Eğitiminde Kalitenin Arttırılmasında Ders Programlarının Önemi: Türkiye’de Bir İnceleme. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 115-136.
- Zaif, F. ve Karapınar, A. (2002). Muhasebe Eğitiminde Değişim İhtiyacı. *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, 4(3), 111-134.
- Zıllıoğlu, M. (2003). *İletişim Nedir?*, İstanbul: Cem Yayınevi.

İNTERNET KAYNAKLARI

- Amerikan Yeminli Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler Enstitüsü (AICPA), <https://www.aicpa.org/resources/landing/faqs>, (28.12.2021).
- Birleşmiş Milletler Ticaret ve Kalkınma Konferansı, <https://ticaret.gov.tr>, (29.12.2021).
- Finansal Bilgi Kullanıcıları Kimlerdir? <https://vergidosyasi.com/2020/07/22/finansal-tabloları-kimler-kullanır/>, (11.12.2021)
- IFAC(2020), <https://www.ifac.org/who-we-are/our-purpose>, (28.12.2021).
- IASB, <https://www.kgk.gov.tr/DynamicContentDetail/6649/UMS/UFRS-nedir?>(29.12.2021).

İletişim nedir? <https://sozluk.gov.tr/>, (11.12. 2021)

İşletme Fakültelerini Geliştirme Birliği, <https://www.aacsb.edu/about-us>, (30.12.2021).

Karagözoğlu, M. (2013, Eylül 02), Psiko-somatik Kaygı Nedir? , <http://www.dpsikiyatri.com/psikosomatik.asp>, (10.12. 202).

Konuşma Türleri Nelerdir?, https://www.turkedebiyati.org/Dersnotlari/konusma_cesitleri.html, (10.01.2022)

MEB. <http://mtegm.meb.gov.tr/www/tarihcemiz/icerik/20> , (04.12.2021).

MEB, <https://maol.meb.gov.tr/www/okulumuz/icerik/12>, (05.12.2021).

MEB, <http://hbogm.meb.gov.tr/>, (05.12.2021).

MEB, <https://mtegm.meb.gov.tr/www/tarihcemiz/icerik/20>, (05.12.2021).

Meslek Ne Demektir? <https://sozluk.gov.tr/>, (11.12.2021)

Meslekî Yeterlilik Kurumu Kanunu, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/10/20061007-1.htm>.

Mesleki ve Teknik Eğitim Nedir? (<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>), (10.12.2021).

Millî Eğitim Bakanlığı Meslekî Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliği, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/12/20051224-8.htm> ,(05.12.2021).

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, <http://ogm.meb.gov.tr/www/misyon-ve-vizyon/icerik/1281>, (04.12.2021).

Millî Eğitim Temel Kanunu, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, (04.12.2021).

Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, (2011), T. C. Resmi Gazete, 28054, 14 Eylül 2011.

Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği, (2010), T. C. Resmi Gazete, 27587, 21 Mayıs 2010.

Muhasebenin Temel Kavramları Nelerdir? (<https://www.gib.gov.tr/fileadmin/mevzuatek/eski/muhsisteb1ekmuh1.html>), (10.12.2021).

MUFAD (2020); “Uluslararası Muhasebe Eğitimi ve Araştırma Birliği (IAAER)”, http://www.mufad.org.tr/index.php?option=com_content&task=view&id=15&Itemid=37, (28.12.2021).

Muhasebe Türleri Nelerdir? https://noyabilgisayar.net/ders_notlari/Muhasebe2-ve-Maliyet-Muhasebesi.pdf, (11.12.2021)

Ortaöğretim Mevzuatı, (<http://www.mevzuat.gov.tr>). (05.12.2021).

16. Milli Eğitim Şurası, <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328>, (30.12.2021).

Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanunu, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.3568.pdf>, (10.10.2021)

Serbest Muhasebecilik, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik Ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanununda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/07/20080726-2.htm>. (10.10.2021).

SistematiK Duyarsızlaştırma Nedir? https://tr.wikipedia.org/wiki/SistematiK_duyars%C4%B1zla%C5%9Ft%C4%B1rma, (25.12.2021).

T.C Milli Eğitim Bakanlığı. (2020), Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2020-2021, Resmi İstatistik Programı Yayını. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_organ_egitim_2020_2021.pdf

Türkiye'nin İstatistiki Bölge Sınıflandırması Nasıldır?, Erişim Tarihi: 26.10.2020, https://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkiye%27nin_%C4%B0BBS%27si

TÜRMÖB (2013); "TÜRMÖB Avrupa Muhasebeciler Federasyonuna Tam Üye "Türmob Kendi Alanında Artık Avrupa Birliği Üyesi," <https://turmob.org.tr/Slider/Arsiv/257>, (28.12.2021).

Uluslararası Muhasebe Eğitimi ve Araştırma Birliği (IAAER), <https://www.iaaer.org/>, (28.12.2021).

Uluslararası Muhasebe Eğitim Standartları Kurulu (IAESB), <https://www.iaesb.org/>, (30.12.2021).

UNCTAD, <https://unctad.org/about>, (29.12.2021).

Uzaktan eğitim, https://tr.wikipedia.org/wiki/Uzaktan_e%C4%9Fitim, (05.12.2021).

Yükseköğretim Program Atlası, <https://yokatlas.yok.gov.tr/>, (01.03.2022)

EKLER

EK 1: ANKET FORMU

Sayın Katılımcı;

Bu anket, “**Muhasebe Eğitiminin Sözlü İletişim Becerisi Üzerindeki Etkisi**” ni ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ankette toplanan veriler yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. **İsminizi belirtmeden katılacağınız bu ankette vereceğiniz bilgiler gizli tutulacak ve şahsınıza hiçbir yükümlülük getirmeyecektir.** Her bir soru için ne kesin bir doğru ne de kesin bir yanlış vardır. Bazı sorular diğerlerine benzemektedir. Bu durum lütfen sizi endişelendirmesin ve aklınıza gelen ilk fikirle değerlendirme yapınız. Yapılan akademik çalışmanın sağlıklı ve başarılı olabilmesi için lütfen tüm soruları dikkatle okuyarak eksiksiz ve içtenlikle cevap vermeye çalışınız.

Anket formuna katılarak çalışmaya verdiğiniz değerli katkılarınız ve zaman ayırdığınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Nurten GÜLER
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

DEMOGRAFİK VERİLER

- 1- Cinsiyetiniz?
a) Erkek b) Kadın
- 2- Kaçınıcı sınıftasınız?
a) Lisans 1 b) Lisans 2 c) Lisans 3 d) Lisans 4 e) Lisansüstü
- 3- Kaç tane yabancı dil biliyorsunuz?
a) 0 b) 1 c) 2 d) 2 ve üzeri
- 4- Şu ana kadarki genel not ortalamanız kaçtır?
a) 1-2 arası b) 2-2,5 arası c) 2,5-3 arası d) 3-3,5 arası e) 3,5 üstü
- 5- Staj yapıyor musunuz veya daha önceden yaptınız mı?
a) Evet b) Hayır
- 6- Bir işte çalışıyor musunuz?
a) Tam zamanlı bir işim var b) Yarı zamanlı bir işim var c) İşim yok
- 7- Eğer bir işte çalışıyorsanız kaç yıldır çalışıyorsunuz?
a) 1 yıldan az b) 1-3 yıl arası c) 4-6 yıl arası d) 6 yıldan fazla
- 8- Hangi üniversitede okuyorsunuz?
a) Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi b) Iğdır Üniversitesi c) Kafkas Üniversitesi
d) Ardahan Üniversitesi e) Diğer
- 9- Hangi bölümde okuyorsunuz?
a) İşletme b) İktisat c) Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi d) Uluslararası İlişkiler

Lütfen aşağıda yer alan ifadelere ne ölçüde katıldığınızı ifadenin karşısına [X] işareti koyarak belirtiniz. Araştırmamızın amacına ulaşabilmesi için bütün ifadelere eksiksiz cevap verilmesi gerekmektedir.

SÖZLÜ İLETİŞİM KAYGISI ÖLÇEĞİ					
6- Kesinlikle katılmıyorum. 7- Katılmıyorum. 8- Kararsızım. 9- Katılıyorum. 10- Kesinlikle Katılıyorum.	1- Kesinlikle Katılmıyorum	2- Katılmıyorum	3- Kararsızım	4- Katılıyorum	5- Kesinlikle Katılıyorum
1. Genel olarak bir toplantıya katılmam gerektiğinde gergin olurum.					
2. Topluluk önünde konuşma yaparken kendimi rahat hissedirim.					
3. Grup tartışmalarına katılmayı severim.					
4. Grup tartışmalarına katılmayı sevmem.					
5. Toplantılarda kendimi ifade etmekten korkuyorum.					
6. Topluluk önünde konuşma korkum yok.					
7. Toplantılarda diğer insanlarla iletişim kurmak genellikle beni rahatsız eder.					
8. Yeni tanıdığım bir insanla sohbet ederken kendimi gergin hissedirim.					
9. İkili sohbetlerde açıkça konuşmaktan korkmam.					
10. Normalde ikili sohbetlerde çok gerginim.					
11. Genel olarak bir grup tartışmasına katılırken kendimi rahat hissedirim.					
12. Topluluk önünde konuşurken kendime güvenerek konuşma yaparım.					
13. Normalde ikili sohbetlerde çok sakin ve rahatım.					
14. Yeni tanıdığım bir insanla sohbet ederken kendimi çok rahat hissedirim.					
15. Yeni tanıştığım biriyle grup içi tartışmalar yapmak beni gerer.					
16. Grup içi tartışmalara katıldığımda kendimi çok sakin ve rahat hissedirim.					
17. Topluluk önünde konuşma yaptığım zaman düşüncelerim karmakarışık bir hale gelir.					
18. İkili sohbetlerde açıkça konuşmaktan korkuyorum.					
19. Bir toplantıda görüş bildirmek için çağrıldığımda kendimi çok sakin ve rahat hissedirim.					
20. Topluluk önünde konuşma yaparken çok gerildiğimi hissediyorum.					
21. Topluluk önünde konuşurken çok geriliyorum ve gerçekten bildiğim şeyleri unutuyorum.					
22. Bir toplantıda bana yöneltilen soruları cevaplarken çok rahatım.					
23. Grup içi tartışmalara katılırken gergin olurum.					
24. Genellikle toplantılara katılırken sakin ve rahat olurum.					

