

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

**İŞLETME SİMÜLASYONLARIYLA DESTEKLENEN İŞBİRLİĞİNE
DAYALI MUHASEBE EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK
BAŞARILARINA VE MOTİVASYONLARINA ETKİSİ**

Doktora Tezi

Murat YÜKSEL

Ankara-2014

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

**İŞLETME SİMÜLASYONLARIYLA DESTEKLENEN İŞBİRLİĞİNE
DAYALI MUHASEBE EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK
BAŞARILARINA VE MOTİVASYONLARINA ETKİSİ**

Doktora Tezi

Murat YÜKSEL

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Kadir GÜRDAL**

Ankara-2014

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI

İŞLETME SİMÜLASYONLARIYLA DESTEKLENEN İŞBİRLİĞİNE
DAYALI MUHASEBE EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK
BAŞARILARINA VE MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

Doktora Tezi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kadir GÜRDAL

Tez Jürisi Üyeleri

Adı Soyadı

Prof. Dr. Ercan BAYAZITLI

Prof. Dr. Orhan ÇELİK

Prof. Dr. Kadir GÜRDAL

Doç. Dr. C. Yiğit ÖZBEK

Yrd. Doç. Dr. Mustafa DOĞAN

Tez Sınav Tarihi:19.06.2014.....

İmzası



TÜRKİYE CUMHURİYETİ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim.(...../...../2014)

Murat YÜKSEL

ÖN SÖZ

İşletme simülasyonlarıyla desteklenen işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin akademik başarı ve öğrenci motivasyonları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, uzun ve titiz bir çalışma sürecinin sonunda T.C. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı'nda Doktora tez çalışması olarak gerçekleştirilmiştir.

Bu tez çalışmasının araştırma probleminin ortaya konulmasından tamamlanmasına kadar geçen her aşamadaki değerli katkılarından dolayı, başta danışmanım Prof. Dr. Kadir GÜRDAL olmak üzere, değerli hocalarım Prof. Dr. Orhan ÇELİK ve Doç. Dr. Cevdet Yiğit ÖZBEK'e teşekkürlerimi sunarım.

Yoğun çalışmalarına rağmen hiçbir desteğini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Erhan GÜNEŞ, Öğr. Gör. Dr. Yusuf Ziya OLPAK'a teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca hep yanımda olan ve bana güç veren eşim Gülümser ve kızım Şevval'e sabır ve desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Murat YÜKSEL

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER	ii
TABLolar LİSTESİ.....	v
KISALTMALAR LİSTESİ.....	vi
GİRİŞ	1
BÖLÜM I.....	3
MUHASEBE EĞİTİMİ.....	3
1.1. Eğitim, Öğretim, Öğrenme ve Öğretme.....	3
1.2. Muhasebe Eğitimi	6
1.2.1 Muhasebe Eğitiminin Tanımı ve Amacı	6
1.2.2 Muhasebe Eğitimin Önemi	9
1.2.3 Muhasebe Eğitiminin Kapsamı	10
1.2.4 Muhasebe Eğitiminde Kullanılan Öğretim ve Öğrenme Yöntemleri..	14
1.2.4.1 İşbirliğine Dayalı Öğrenme.....	15
1.2.4.2 Güdümlü Tartışma Yolu İle Öğretim.....	16
1.2.4.3 Örnek Olay Yöntemi	17
1.2.4.4 Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim.....	18
1.2.4.5 Düzanlatım Yöntemi	20
1.3. Türkiye’de Muhasebe Mesleği ve Eğitiminin Tarihi Gelişimi.....	21
1.4. Muhasebe Eğitiminde Değişim Gereği.....	28
1.5. Literatür Taraması.....	31
1.5.1. Muhasebe Eğitimi ile İlgili Çalışmalar	31
BÖLÜM II	45
İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİ VE SİMÜLASYON TEKNİĞİ	45
2.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi	45
2.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin İlkeleri.....	47
2.2.1. Olumlu Bağlılık.....	47
2.2.2. Yüz-Yüze Etkileşim	48
2.2.3. Bireysel Değerlendirilebilirlik ve Kişisel Sorumluluk.....	48
2.2.4. Sosyal Beceriler	49

2.2.5.	Grup Süreci	50
2.3.	İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Uygulama Basamakları.....	51
2.4.	İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Teknikleri.....	52
2.4.1.	Birlikte Öğrenme.....	52
2.4.2.	Öğrenci Takımları	53
2.4.3.	Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri.....	53
2.4.4.	Takım-Oyun Turnuva.....	54
2.4.5.	Takım Destekli Bireyselleştirme.....	54
2.4.6.	İşbirliğine Dayalı Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon.....	55
2.4.7.	Grup Araştırması.....	55
2.4.8.	İşbirliği-İşbirliği	56
2.4.9.	Birleştirme Teknikleri (Jigsaw).....	56
2.4.10.	Birlikte Sorulım Birlikte Öğrenelim	57
2.5.	Simülasyon Tekniği ve Eğitim-Öğretimde Kullanılması	57
2.6.	Literatür Taraması.....	62
2.6.1.	İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile İlgili Çalışmalar.....	62
2.6.2.	Simülasyon Tekniği ve Eğitim-Öğretimde Kullanılmasına Yönelik Çalışmalar	70
BÖLÜM III		77
İŞLETME SİMÜLASYONLARIYLA DESTEKLENEN İŞBİRLİĞİNE DAYALI MUHASEBE EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE MOTİVASYONLARINA ETKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA.....		77
3.1.	Araştırma Problemi.....	77
3.2.	Araştırmanın Amacı.....	92
3.3.	Araştırma Soruları.....	93
3.4.	Araştırmanın Önemi	93
3.5.	Tanımlar.....	94
3.6.	Araştırma Yöntemi	94
3.6.1.	Araştırma Modeli	94
3.6.2.	Çalışma Grubu	95
3.6.3.	Veri Toplama Araçları	95
3.6.4.	Uygulama Süreci.....	97
3.6.4.1.	İşletme Simülasyonlarıyla Desteklenen İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Uygulama Süreci	97

3.6.4.2. Geleneksel Anlatım Temelli Öğrenme Yönteminin Uygulama Süreci	101
3.6.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	103
3.7. Bulguların Değerlendirilmesi	103
3.7.1. Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar	104
3.7.2. İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar	106
3.7.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar	108
BÖLÜM IV	130
SONUÇ ve ÖNERİLER	130
4.1. Sonuçlar	130
4.2. Öneriler	132
4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	132
4.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	133
KAYNAKÇA	135
ÖZET.....	154
ABSTRACT	156
EKLER.....	158

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Muhasebe Eğitiminde Edinilmesi Gereken Mesleki Bilgiler	13
Tablo 2. Sontest Başarı Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri	104
Tablo 3. Öntest Başarı Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Başarı Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları	105
Tablo 4. Motivasyon Puanlarının Uygulanan Yönteme Göre Betimsel İstatistikleri	106
Tablo 5. Motivasyon Puanlarının Uygulanan Yönteme Göre ANOVA Sonuçları ..	107
Tablo 6. Öğrencilerin Almış Oldukları Eğitime İlişkin Değerlendirme Puanları	108
Tablo 7. Deney Grubundaki Öğrencilerin Almış Oldukları Eğitime İlişkin Görüşleri	109
Tablo 8. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Almış Oldukları Eğitime İlişkin Görüşleri	114
Tablo 9. Öğrencilerin Almış Oldukları Eğitime İlişkin Memnuniyet Puanları	118
Tablo 10. Deney Grubundaki Öğrencilerin Almış Oldukları Eğitimle ilgili memnuniyetlerine İlişkin Görüşleri	119
Tablo 11. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Almış Oldukları Eğitimle İlgili Memnuniyetlerine İlişkin Görüşleri	123
Tablo 12. Deney Grubundaki Öğrencilerin Öğrenme Ortamına İlişkin Görüş ve Önerileri	126
Tablo 13. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öğrenme Ortamına İlişkin Görüş ve Önerileri	128

KISALTMALAR LİSTESİ

AAA	: Amerikan Muhasebeciler Birliği
AECC	: Muhasebe Eğitimi Değişim Komisyonu
IFAC	: Uluslararası Muhasebeciler Fedarasyonu
UMES	: Uluslararası Muhasebeci Eğitim Standardı
TMUDESK	: Türkiye Muhasebe ve Denetim Standartları Kurulu
TMSK	: Türkiye Muhasebe Standartları Kurulu
TMS	: Türkiye Muhasebe Standartları
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
TÜRMÖB	: Türkiye Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler ve Yeminli Mali Müşavirler Odaları Birliği
KGK	: Kamu Gözetimi, Muhasebe ve Denetim Standartları Kurumu
ANCOVA	: Tek Faktörlü Kovaryans Analizi
One-Way ANOVA	: İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
MSLQ	: Motivated Strategies for Learning Questionnaire

GİRİŞ

Teknolojik gelişmelerin neden olduğu ekonomik, politik ve sosyal değişiklikler toplumların gelişmişlik düzeyi ne olursa olsun, hemen her ülkede toplum yaşamını derinden etkilemiştir. Bilim ve teknolojiadaki değişme ve gelişmeler nitelikli insan kaynağına olan gereksinimi arttırmıştır. Ekonomik ve teknolojik gelişmenin temel araçlarından biri olan nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesi mesleki ve teknik eğitimin üzerine düşen en önemli görevlerden birisidir. Bu nedenle ülkemizde hizmet ve üretim alanlarında yaşanan gelişmelere uyumlu, mesleki ve teknik bilgi ve becerilerle donatılmış insan kaynağına olan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Bu ihtiyacı karşılayabilmek için çağdaş metotları bilen, yorumlayabilen, kullanabilen, geliştirebilen ve yeniliklere uyum sağlayabilen nitelikli insan kaynağının yetiştirilebilmesi amacıyla mesleki ve teknik eğitime önem verilmesi gerekmektedir (Yörük, Dikici ve Uysal, 2002:299).

Eğitimin alt dallarından biri olan mesleki eğitimde, eğitim alan bireylere mesleğin uygulanabilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve davranışlar kazandırılmaya çalışılmaktadır. Etkin bir mesleki eğitimden bahsedebilmemiz için öğrenci, öğretim elemanı ve öğretim programlarında eşgüdüm sağlanması gerekmektedir (Zaif, 2004:1).

Mesleki eğitimin bir alt dalı olan muhasebe eğitiminin de bu değişimlerden etkilenmesi kaçınılmazdır. İçinde yaşadığımız çağda öne çıkan özelliklerden biri, çok kısa sürede ve yoğun bir şekilde yaşanan ekonomik, sosyal ve kültürel değişikliklerdir. Özellikle iş dünyasındaki baş döndürücü değişim tüm dünyada muhasebe

uygulamalarını değiştirmekte ve bu değişimlere anında uyum sağlayabilecek nitelikli insan kaynağı ihtiyacını sürekli artırmaktadır. Nitelikli insan kaynağını yetiştiren muhasebe eğitim sisteminin gelişmeler karşısında yetersiz kaldığı iş dünyası, öğrenciler ve akademisyenler tarafından kabul görmektedir. Özellikle gelişmiş ülkelerde muhasebe eğitiminin kalitesinin arttırılması ve iş dünyasının gereksinimi olan nitelikli muhasebecilerin yetiştirilmesi konusunda yoğun çabalar gösterilmekte ve bu alışmalar, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeleri de etkilemektedir (Sevim ve Elmacı, 2013:3). Bu nedenle çalışmada Türkiye’de uygulanan muhasebe eğitiminin mevcut durumu ve yaşanan sorunlar ele alınarak bu sorunların aşılmasında kullanılabileceği düşünülen ağdaş öğrenme ve öğretme yaklaşımlarından olan simülasyon tekniği ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi birleştirilerek bir uygulama yapılmıştır.

Bu çalışmanın birinci bölümünde, eğitim, ğretim, öğrenme ve öğretme kavramları, muhasebe eğitiminin tanımı, amacı, önemi, kapsamı, muhasebe eğitiminde kullanılan yöntemler, Türkiye’de muhasebe mesleği ve eğitiminin tarihi gelişimi ve muhasebe eğitiminde değişim gereği kavramları ele alınmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilkeleri, uygulama basamakları, teknikleri ile simülasyon tekniğinin eğitim ve öğretimde kullanılması kavramları ele alınmıştır. Çalışmanın nc bölümünde, işletme simülasyonlarıyla desteklenen işbirliğine dayalı muhasebe eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi üzerine bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın dördüncü ve son bölümünde ise ulaşmış olduğumuz sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

BÖLÜM I

MUHASEBE EĞİTİMİ

1.1. Eğitim, Öğretim, Öğrenme ve Öğretme

İçinde bulunduğumuz çağda, en başta kendimiz olmak üzere, kurumlarımızı, değerlerimizi sosyal ve kültürel şartları dikkate alarak yeniden gözden geçirmemiz gereklidir. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde meydana gelen her türlü değişim ve gelişimleri takip edebilmek oldukça zor bir durum haline gelmiştir. Bu değişimin gelişim yönünde olabilmesi için kuşkusuz bilim, teknoloji, sanat ve etik değerler açısından bilgili ve tutarlı bireyler yetiştirebilmemiz için en önemli araçlardan biri şüphesiz eğitim olacaktır (Arı, 2011:2).

Genel anlamı ile eğitim, bireyin kendi yaşantısı ve çevresiyle etkileşimi sonucu davranışlarında kasıtlı, amaçlı, istendik yönde değişiklik meydana getirme sürecidir. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere eğitim, toplumda kabul gören ve belirli amaçlar içerisinde meydana getirilen davranış değişiklikleridir. İstendik davranışlar yani toplum tarafından kabul gören davranışlar eğitim hedeflerinin belirlenmesinde temel teşkil ederler. Bu istendik davranışlara örnek olarak, büyüklere saygı gösterme, okuma-yazma, hesap yapabilme gibi davranışları gösterebiliriz. Bir eğitim kurumunda öğrenciler sadece istendik davranışları değil, aynı zamanda kopya çekme, sigara içme ve argo konuşma gibi istenmedik davranışları da edinebilirler (Koçak, 2011:3-4).

Senemoğlu (2005) daha çok bireyin kendisinin yaşayarak öğrenmesi gerektiğine vurgu yaparak, eğitimi şu şekilde tanımlamaktadır; eğitim “İstendik davranışlar oluşturma sürecidir.” Eğitimde bireyin kendi yaşantısıyla istendik davranışların meydana gelmesi esastır. Bireyin kendi yaşantısıyla davranışında

meydana gelen değişmeler öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Eğitimin gerçekleşmiş olmasından bahsedebilmemiz için geçerli yani istendik öğrenmelerin oluşması gerekmektedir. O halde kısaca eğitime “istendik öğrenmeleri oluşturma süreci” demek mümkündür. Eğitim ister formel olarak okulda yapılsın, isterse informal olarak gelişigüzel bireyin yaşadığı sosyal çevrede yapılsın, sadece istendik davranış değişiklikleri yani geçerli öğrenmeleri kapsar (Senemoğlu, 2005:86).

Eğitim sürecinden geçen bireylerin amaçlarında, bilgilerinde, davranışlarında, tutumlarında ve ahlak ölçülerinde değişiklikler olduğu bilinmektedir. Eğitim ile ilgili yapılan genel ve kapsamlı tanımlardan bazıları kısaca şöyledir (Kaya, 2006:3).

- Genel anlamda eğitim, bireyde davranış değiştirme sürecidir.
- Genel anlamda eğitim, bireyin topluma adapte olabilmesi için, toplum standartlarını, inançlarını ve yaşam yollarını kazanabilmesinde etkili olan tüm sosyal süreçlerdir.
- Bireyin toplumda değer gören yetenek, tutum ve diğer davranışları geliştirdiği süreçler topluluğudur.

Yukarıda yapılan açıklamalar ve tanımlamalar ışığında eğitim ile ilgili olarak aşığıdaki tespitler yapılabilir (Arı, 2011:3);

- Eğitim bir süreçtir.
- Eğitim sürecinde bireyin davranışlarının istenilen yönde değiştirilmesi amaçlanmaktadır.

- Davranışlardaki değişme kasıtlı olarak gerçekleştirilmektedir.
- Eğitimde bireyin kendi yaşantısı önemlidir.

Eğitim ve öğretim kavramları arasında çok güçlü bir bağlantı vardır. Bu iki kavram genellikle birbiriyle karıştırılsa da eğitim kavramı öğretme kavramına göre çok daha geniş bir alanı kapsamaktadır. Öğretim kavramını bu özelliğiyle tanımlayacak olursak, “öğretim, insan yaşamının belli dönemlerinde planlı, programlı, destekli, genellikle bir belge ile sonuçlanan, bireyde istendik davranışların gelişimi için uygulanan süreçlerin tamamıdır” (Arı, 2011:5).

Öğretim; eğitimdeki istendik davranış değişiklikleri kazandırma, öğrenmeyi gerçekleştirme, kılavuzlama ve yönlendirme faaliyetleridir. Bu anlamda eğitim bir süreç olduğuna göre daha geniş ve kapsayıcıdır. Öğretim ise eğitim sürecinde yapılan davranış kazandırma, yönlendirme ve öğretme faaliyetleridir (Koçak, 2011:7).

Başka bir ifadeyle öğretim, öğrenmeyi oluşturmak amacıyla bilgi çevresinin düzenlenmesidir. Burada çevreden kastedilen sadece öğretimin yapıldığı yer değil aynı zamanda bilgileri aktarmada ve öğrencinin çalışmasına yön vermede gerekli, yöntemleri, teknikleri ve araç gereçleri de içerir. Başka bir ifadeyle öğrenmenin belli bir amaç doğrultusunda başlatılması, yönlendirilmesi, kolaylaştırılması ve gerçekleştirilmesi sürecine öğretim diyebiliriz (Kaya, 2006:4).

Eğitim ve öğretme kavramlarını açıkladıktan sonra, öğrenme ve öğretme kavramlarını açıklayacak olursak; genel anlamda öğrenme, bireyde kalıtımla ilgili

olmadan kişinin bakış açısında, davranışlarında, algılamasında, güdülenmesinde ya da bunların karışımında meydana gelen değişikliklerdir (Kaya, 2006:5). Başka bir ifadeyle öğrenme, büyüme ve vücutta geçici değişik etkilerle oluşan geçici değişimlere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı ve izli değişikliklerdir (Senemoğlu, 2005:88).

Öğretme ise; bilinçli ve amaçlı bir şekilde belirli bir özelliğe sahip olarak öğrenmeyi sağlamaya yönelik olarak yapılan etkinliklerdir. Öğrenme davranış değişikliği iken, öğretme ise bu değişiklikleri meydana getirme sürecidir (Fidan,1996:11). Öğrenme öğrencinin kendi başına bir problemin nasıl çözüleceğini düşünerek bir sonuca varması, öğretme ise öğrenciye problemlerin nasıl çözüleceğinin gösterilmesidir (Kalmış ve Yılmaz, 2004).

1.2. Muhasebe Eğitimi

Aşağıdaki bölümlerde muhasebe eğitiminin tanımı, amacı, önemi, kapsamı ve değişim gereği ile ilgili konular yer almaktadır.

1.2.1 Muhasebe Eğitiminin Tanımı ve Amacı

Muhasebe eğitimi; işletme kararlarına yararlı bilgilerin saptanması, toplanması, ölçülmesi, işlenmesi, doğruluğunun denetlenmesi, raporlar halinde özetlenmesi ve raporlanan bilgilerin karar alma aşamalarında nasıl kullanılacağı konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesi ve bu bilgilerin uygulanması konusunda öğrenci yeteneğinin geliştirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Aysan, 1979: 254).

Muhasebe, işletme için gerekli olan bilgileri doğru, güvenilir, zamanında ve tarafsız bir şekilde üreten bir bilim dalıdır. Muhasebe bilimi “Tekdüzen Muhasebe Sistemi” adı verilen sistematik kuramsal bir temel üzerine oturmuş özellikle vergi kanunları olmak üzere diğer yasal mevzuatla desteklenerek bilgisayar kayıt ortamlarında şekillenmiştir. Bu nedenlerle muhasebe eğitimi diğer eğitim dallarına nazaran farklılıklar göstermektedir. Bundan dolayı muhasebe eğitimi, akademik bilgi kazandıran muhasebe kuramı ile muhasebe uygulamalarından oluşan bir bütündür (Demirkan, 2004:1).

Muhasebe eğitimi diğer bütün eğitim dalları gibi çeşitli amaçları temel almaktadır. Muhasebe eğitimine temel teşkil eden amaçlardan biri, öğrenciye mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasıdır. Burada sözü edilen bilgi kavramında muhasebe biliminin özelliği gereği kuram ve uygulama bir arada değerlendirilerek sunulmalıdır. Muhasebe eğitiminde etkinliği sağlayabilmemiz için öğrenme ve öğretme süreçleri içerisinde, bilgileri aktarmakla beraber öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit edebilmek açısından öğrencilerin bu bilgileri kullanma yeteneğinin de sağlanması gerekmektedir (Zaif ve Karapınar, 2002:111).

İçinde bulunduğumuz özellikle son 20-30 yıllık dönem içerisinde küreselleşme ve hızla gelişen teknoloji sayesinde bütün dünyada meydana gelen değişimler bütün kurum ve kuruluşları etkilediği gibi muhasebeyi ve özellikle üniversiteleri de önemli bir şekilde etkilemiş ve bu değişime ayak uydurma zorunluluğu getirmiştir (Boyce 2002: 576). Bu değişime ayak uydurabilmek ve gerekli değişimleri muhasebe özelinde yerine getirebilmek için muhasebe eğitimin yeniden ele alınması zorunlu olmuştur.

Değişen şartlarla birlikte işletme ve işletmecilik kavramları değişime ayak uydurmak zorunda kalmıştır. İşletmenin en önemli unsurlarından biri olan muhasebe bölümünün ihtiyaç duyduğu yetişmiş personeli sağlamak muhasebe eğitiminin önemli bir görevidir. Dolayısıyla muhasebecinin mesleğe başlamasından sona erdirmesine kadar, işletme ve işletmecilik, muhasebe ve bilgi teknolojileri bilgilerine ve iletişim, entelektüel ve teknolojik becerilere sahip olması gereklidir. Bu bağlamda muhasebe eğitimi ile ulaşılmak istenilen amaçlar şu şekilde sıralanabilir (Korukoğlu, 1998: 14):

- Genel kabul görmüş muhasebe ilkeleri temelinde işletmede kayıt sisteminin oluşturulması,
- Muhasebe standartlarının oluşumuna ve gelişimine katkı sağlanması,
- Yönetime doğru ve sağlıklı bilgi aktarabilmek için, muhasebe uygulamaları ve raporlama tekniklerinin öğretilmesi,
- Muhasebe alanındaki bilgi ve becerilerin artırılması ve daha nitelikli insan kaynağının oluşturulmasına katkı sağlanması,
- Muhasebe alanındaki güncel gelişmelerin takip edilmesi,
- Teknolojik gelişmelere adaptasyon sağlanması,
- Mevzuatta meydana gelen değişimlerin izlenmesi,
- Hataların en düşük seviyeye indirilmesi ve verimliliğin artırılması,
- Yeni işe başlayanların eğitiminin sağlanması,
- Muhasebe dışındaki yöneticilerin muhasebe konusunda bilgilendirilmesi ve birimler arası iletişim ve koordinasyon sağlanması.

Yukarıda belirtilen hususlar ışığında muhasebe eğitiminde ulaşılmak istenen amacı bir cümle ile açıklayacak olursak; muhasebe eğitiminde asıl amaç, öğrenciye

mesleği uygulayabilmesi için gerekli olan teorik bilgi ve uygulama becerisinin kazandırılmasıdır. Bunun tam anlamıyla yerine getirilmesinde öğrenene, öğretene ve uygulayıcılara çok önemli görevler düşmektedir. Dolayısıyla verimli bir muhasebe eğitiminden söz edebilmemiz için (Demir, 2013:177);

- Öğreticinin, bilgilerin aktarımında ve anlatacağı konu hakkındaki gelişmeleri ve değişimleri takip ederek öğrencilerle paylaşmada etkin olması,
- Öğrenenin, kuramsal bilgileri anlamak ve uygulama faaliyetlerini yerine getirebilmek için gayretli olması,
- Uygulayıcıların (meslek mensuplarının) öğrenenleri destekleyecek şekilde öğretici titizliğinde ve sabrında olması gerekmektedir.

1.2.2 Muhasebe Eğitimin Önemi

Eğitim seviyesi, günümüzde ülkelerin gelişmişlik düzeyini gösteren en önemli göstergelerden birisidir. Ülkelerin günümüzde yaşanan yoğun rekabet ortamında rekabet üstünlüğü sağlayabilmesi için farklılık yaratması gerekmektedir. İşte ülkelerin diğer ülkelere karşı fark yaratabilmesini sağlayacak en önemli unsur nitelikli insan kaynağıdır. Şüphesiz ki nitelikli insan kaynağı yetiştirmenin en önemli yolu eğitimidir (Şengel, 2011:168).

Hem uygulamalı hem de teorik bilgiyi üreten bir mesleki bilim olarak muhasebe, küreselleşme olgusundan, bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan çok köklü değişim ve gelişimlerden bağımsız olarak düşünülemez. Mevzuattaki, ekonomideki, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişimler ve gelişmeler muhasebe mesleğini direkt olarak etkilemektedir. Bunun doğal sonucu olarak muhasebe

mesleğinde, bu değişime ayak uydurabilen kişiler aranır duruma gelmiştir (Uçma ve Beycan, 2009:35).

Günümüz dünyasında muhasebe bilgilerine olan ihtiyaç gün geçtikçe artmakta ve bu bilgilere sahip olma önem kazanmaktadır. Muhasebe sisteminde üretilen bilgiler sadece ulusal düzeyde değil uluslararası düzeyde de ilgi çeker hale gelmiştir. İlgili taraflar doğru, güvenilir, hızlı ve karşılaştırılabilir bilgileri talep etmeye başlamışlardır. Bunun doğal sonucu olarak işletmeyle ilgili tarafların beklentilerini en üst düzeyde karşılayacak muhasebe meslek elemanlarının sürekli güncel bilgi ve becerilerle donatılması ve yetiştirilmesi önem kazanmıştır (Şengel, 2010:81).

Muhasebe mesleğinin değişen şartlara uygun bir şekilde uygulanabilmesinde muhasebe eğitiminin önemi açıktır. Meslek elemanlarının etkinliğinin artırılabilmesi onlara verilen muhasebe eğitiminin niteliğine bağlıdır. Gelişen ekonomik ve sosyal koşullara uygun muhasebeciler yetiştirmenin temelinde etkin bir muhasebe eğitimi yatmaktadır (Çelik ve Serinkan, 2011:291).

1.2.3 Muhasebe Eğitiminin Kapsamı

Mesleki eğitimde hem meslek mensuplarının beklentilerini hem de ilgili mesleğin bilimsel gereklerini karşılayacak öğretim programları hazırlanmalıdır. Bir mesleki eğitim olan muhasebede de etkin bir öğrenme sağlayabilmek için muhasebe programları oluşturulurken aşağıdaki hususlar dikkate alınmalıdır (Zaif, 2004:1):

- Muhasebe eğitiminin hedefleri,
- İçeriğinin neler olacağı,

- Uygulanacak öğrenme ve öğretme teknikleri ve
- Mesleki beceri kazandırma düzeyi.

Amerikan Muhasebeciler Birliği (AAA) ve Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu (IFAC) muhasebe eğitiminin dünya üzerinde belirli bir kalite düzeyinde gerçekleştirilmesi ortak hedefiyle, birçok üniversite ile beraber beklentinin hangi düzeyde gerçekleştiğini belirleyip, ders programını ve ders içeriklerini gözden geçirerek bir standart sağlamaya çalışmaktadırlar. Bu amaçla Amerika Birleşik Devletleri'nde standardizasyon için ulusal düzenlemeler yapılırken, Avrupa Birliği'nde ise Erasmus Sokrates Programı uygulamaya alınmıştır (Zaif ve Ayanoğlu, 2007:118).

Muhasebe eğitimi, muhasebecinin içinde bulunduğu koşulları görebilme, sorunları belirleme ve bunlara çözüm üretebilme becerilerinin kazanılması açısından çok önemlidir. Bununla birlikte muhasebe eğitimi, muhasebenin ilişkide olduğu işletme, yönetim, üretim, pazarlama, ekonomi, finans, vergi, hukuk, teknoloji, matematik, istatistik gibi diğer alanlarla ilgili eğitimlerle de desteklenmelidir. Dolayısıyla muhasebe eğitimi, muhasebeciye gerekli becerileri kazandıracak yeterliklerin sağlanması, bunların hayata geçirilmesi ve sürdürülmesi açısından önem kazanmaktadır (Kalmış ve Yılmaz, 2004:39). Muhasebe eğitiminin önemine devamlı olarak dikkat çeken IFAC muhasebe eğitiminin kalitesini arttırmak amacıyla çeşitli eğitim standartları yayınlamaktadır. IFAC tarafından yayınlanan bu standartlar, bir meslek mensubunun IFAC'a üye olan bir meslek kuruluşuna kabul edilmesi için gerekli olan asgari eğitim şartlarını içermektedir. Dolayısıyla bu standartlar,

üniversitelerde verilen muhasebe eğitiminin içeriği ve kapsamı ile direkt ilgili değildir. Ancak bu standartlara göre muhasebe meslek mensubu olabilmek için üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olmak gerekmektedir. Dolayısıyla üniversitelerin ders müfredatlarını hazırlarken bu standartları dikkate almaları önemlidir. Nitekim Uluslararası Muhasebe Eğitim Standartları (UMES) 2’de muhasebe eğitiminin bir bütün olduğu ve üniversite eğitiminin de bu bütünün önemli bir parçası olduğu belirtilmektedir (Terzi, Kıymetli Şen ve Solak, 2013:87)

Yayınlanan eğitim standartlarından 2 no.lu standart meslek mensuplarının alması gereken eğitimlere ilişkin bilgileri içermektedir. Yine aynı standarda göre mesleki muhasebe eğitiminin içermesi gereken unsurları üç başlık altında toplayabiliriz (Terzi, Kıymetli Şen ve Solak, 2013:88; Özbirecikli, 2007:77; Kalmış ve Yılmaz, 2004:4).

- Muhasebe ve finans ile ilgili bilgiler,
- Organizasyon ve işletme bilgileri,
- Bilgi teknolojisi bilgisi ve yeterlik.

Standartlara göre kazandırılması istenilen bilgi ve beceriler aşağıdaki Tablo 1.’de daha ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir.

Tablo 1. Muhasebe Eğitiminde Edinilmesi Gereken Mesleki Bilgiler

Eğitimde Edinilmesi Gereken Mesleki Bilgiler	
Muhasebe, Finans ve İlgili Bilgi	Finansal Muhasebe ve Raporlama,
	Yönetim Muhasebesi ve Kontrol,
	Vergileme,
	İş ve Ticaret Hukuku,
	Denetim ve Güvence,
	Finans ve Finansal Yönetim,
	Mesleki Değerler ve Etik
Organizasyon ve İş Bilgisi	Ekonomi, İş Çevresi,
	Kurumsal Yönetim,
	İş Etiği,
	Finansal Piyasalar,
	Nicel Metotlar,
	Örgütsel Davranış,
	Yönetim ve Stratejik Karar Alma,
Bilişim Teknolojisi Bilgisi ve Yeterlilik	Pazarlama, Uluslararası İş ve Küreselleşme,
	Bilişim Teknolojisi Genel Bilgisi,
	Bilişim Teknolojisi Kontrol Bilgisi,
	Bilişim Teknolojisi Kontrol Yeterlilikleri,
	Bilişim Teknolojisi Kullanıcısı Yeterlilikleri,
	Bilgi Sistemleri Yöneticisi, Kontrolörü ya da Tasarımcısı Rollerinin Yeterliği.

Kaynak: Sevim ve Elmacı, 2013:3

Üniversitelerin muhasebe ile ilgili bölüm ve programlarında, yaşanan değişim ve gelişimlerle bilgisayar uygulamalarının artması sonucu, muhasebe öğrenme ve öğretme süreçlerinde değişim kaçınılmaz olmuştur. Bilgisayar destekli eğitim, öğrencilerin öğrenmelerinde etkili bir tekniktir. Bilgisayar destekli eğitim aynı

zamanda, öğrencilerin işbirlikli çalışma yeteneği, kişiler arası iletişim yeteneği ve eleştirel düşünme yeteneğini içeren sosyal becerilerini geliştirmektedir (Boyce, 1999:191-192).

Yukarıdaki unsurlar dikkate alındığında ülkemizde üniversite müfredatlarında bilgi teknolojilerine ait derslerin yeterince yer almadığı görülmektedir. Muhasebe eğitimi açısından bilgi teknolojilerinden kastedilen, yönetim bilgi sistemleri, bilgisayarlı muhasebe ve denetim programları, ileri düzey veri analiz yöntemleri ve ERP gibi programlardır (Terzi, Kıymetli Şen ve Solak, 2013:88).

1.2.4 Muhasebe Eğitiminde Kullanılan Öğretme ve Öğrenme Yöntemleri

Eğitim alanında, yöntem ve teknik kavramları, çok sık karıştırılan kavramlardır. Dinamik bir yapıya sahip olan sosyal bilimler alanında doğal olarak yapılan çalışmalarda uygulanan yöntem ve teknikler de dinamik ve değişken olmaktadır. Bilginin kaynağından alıcıya ulaşana kadar geçirmiş olduğu süreçte takip edilen yola eğitim yöntemi dersek, öğretim tekniğine ise, bilginin davranışa dönüştürülmesi sürecinde öğretim yönteminin uygulanma şeklidir diyebiliriz. Bütün bilgi alanlarının kendine özgü öğretim yöntem ve teknikleri vardır. Dolayısıyla sosyal bilimlerin de kendine özgü öğretim yöntem ve teknikleri vardır. Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencinin bilgiyi nasıl, hangi ortamda kim tarafından ve hangi kaynaktan alacağı gibi konular eğitimde uygulanacak yöntemin seçilmesinde etkilidir (Çetin, 2010: 73).

Bu bilgiler ışığında, muhasebe eğitiminde kullanılabilecek başlıca öğretme-öğrenme yöntem ve teknikleri aşağıda incelenmiştir.

1.2.4.1 İşbirliğine Dayalı Öğrenme

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma kümeler oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, genelde küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır (Gömleksiz, 2001). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, muhasebe eğitiminde öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyen yöntemlerden birisidir (Ravenscroft, 1997; Ravenscroft ve diğerleri, 1995).

Senemoğlu (2005) çeşitli çalışmalarla ortaya konmuş işbirliğine dayalı öğrenmenin faydalarını şu şekilde sıralamaktadır (Senemoğlu, 2005, s.498-499):

- İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerine ve dikkatlerini devam ettirmelerine yardım etmektedir.
- Özellikle düşük yetenekli öğrencilere, problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında etkili olmaktadır (Webb,1982; Slavin, 1990; Özder, 1996).
- Bireyin, dünyayı diğer insanların bakış açısından görme yetisini kazanmasına yardımcı olmaktadır (Slavin, 1990).
- Öğrenciler demokratik yaşama alışkanlığını kazanarak, başkalarının fikirlerine saygılı olmayı, hoşgörülü olmayı, tartışmayı öğrenmektedirler.
- Öğrenciler, öğrenme sırasında akranlarıyla etkileşimde bulundukları için öğrenme eğlenceli hale gelmekte ve öğrencilere zevk vermektedir (Slavin, 1990; Oktar, 1995; Yeşilyaprak,1995).

- İşbirliğine dayalı öğrenmenin en önemli özelliklerinden biri, gruptaki her bireyin katkı sunmasını gerektirmesidir. Bundan dolayı, öğrencilerin özsaygı ve özyeterlik duygularını geliştirmelerine yardım etmektedir.
- Öğrencilerin hata yapma korkusu ve kaygı düzeyini en aza indirerek öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlamaktadır.
- Öğrencilerin “ait olma” gereksinimlerini karşılamalarına yardım etmektedir.

1.2.4.2 GÜDÜMLÜ TARTIŞMA YOLU İLE ÖĞRETİM

Tartışma yoluyla öğretim yönteminin bir türü olan güdümlü tartışma, öğrencilerin hedef davranışları kazanmaları için yaşantı ve görüşlerini paylaştıkları, öğretim elemanının gözetiminde yapılan grup kontrol sürecidir. Güdümlü tartışma özgür tartışma yönteminden farklıdır. Özgür tartışma yönteminde öğrenciler akıllarına gelen her şeyi söyledikleri için bu yöntemde hedeflenen amaçlara çok nadiren ulaşılabilir. Güdümlü tartışma yönteminde ise bu tarz olumsuzluklarla karşılaşmamak için, öğretim elemanı dersi, hedef davranışları gerçekleştirecek şekilde dikkatlice planlamalı, soru ve yanıtlara öğrencilerin etkin bir şekilde katılmalarını sağlamalı, kendisi ise sadece yol gösterici bir görev üstlenmelidir (Sönmez, 2004: 244). Muhasebe ile ilgili birçok sınır, yasa gibi uyulması zorunlu olan asli kaynaklarla çizilmesine rağmen muhasebe mesleğinin doğası gereği yoruma açık konuların sayısı da yeterince fazladır. Yoruma dayalı konularda bu yöntemin kullanılmasının öğrencilerin derse daha aktif katılımının sağlanmasına ve etkin öğrenmenin gerçekleşmesine faydası olacağı düşünülmektedir (Çukacı ve Elagöz, 2006:149).

1.2.4.3 Örnek Olay Yöntemi

Örnek olay yöntemi, gerçek hayatta karşılaşılabilen sorunlarla öğrencileri yüz yüze getiren bir yöntemdir. Daha önceden öğrenilmiş kavram ve ilkelerin uygulanmaya koşulmasıyla, öğrenme-öğretme ortamında kuram ve uygulama arasındaki boşluğun doldurulmasına yardımcı olur. Örnek olay olarak öğrencilere herhangi bir alanda karşılaşılan bir sorun verilebilir. Örnek olay yönteminin sağladığı en büyük yarar, öğrencilere bildiklerini, kavradıklarını gerçek durumda uygulama fırsatı vermesidir. Bu yöntemle öğrenciler edilgen olmaktan çıkarak daha etkin hale gelmektedirler. Öğrenciler gerçek olayla yüz yüze kalmış gibi düşüncelerini ileri sürebilir ve sorunun çözülmesi için öneriler geliştirebilir (Sönmez, 2004:284-285).

Muhasebe eğitimi üzerine çalışmış olan araştırmacıların büyük bir kısmı, muhasebe eğitimindeki en önemli sorunlardan biri olarak, derslerde anlatılan teorik konularla gerçek hayatta karşılaşılan uygulamalar arasında kopukluk olduğunu ve eğitim alan bireylerin gerçek hayata atıldıklarında bu sorunla karşılaştıklarını tespit etmişlerdir. Bu sorunun gerek örgün gerekse yaygın eğitim kurumlarında verilen eğitim aşamasında eğitim alanlara sunulacak örnek olay uygulamalarıyla aşılabileceği düşünülmektedir. Uluslararası literatürde genel olarak örnek olay uygulamasının muhasebe eğitiminde faydalı bir yöntem olduğu ifade edilmektedir (Dittenhofer, 1992; Stewart ve Dougherty, 1993; Wines ve diğerleri, 1994; Stout, 1996;) Akt: (Boyce ve diğerleri, 2001:38).

Örnek olay yönteminin muhasebe eğitiminde öğrencilere sağladığı faydalar aşağıdaki gibi özetlenbilir. (Libby, 1991) Akt: (Hassall, Lewis, ve Broadbent, 1998: 327);

Öğrencilere sağlamış olduğu duyuşsal faydalar:

- Öğrenci motivasyonunu geliştirmesi,
- Öğrencinin materyale olan ilgisinin geliştirmesi,
- Öğrencinin güvenini geliştirmesi.

Öğrencilerin yeteneklerinin gelişmesine sağladığı faydalar:

- Sözlü iletişim yeteneğini geliştirmesi,
- Yazılı iletişim yeteneğini geliştirmesi,
- Grup halinde etkileşim yeteneğini geliştirmesi.

Öğrencilere sağlamış olduğu bilişsel faydalar:

- Problem çözme yeteneğini geliştirmesi,
- Yargılama yeteneğini geliştirmesi,
- Belirsizlik ile başa çıkma yeteneğini geliştirmesi,
- Gerçek dünyayı anlama yeteneğini geliştirmesi.

1.2.4.4 Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim

J. Dewey tarafından geliştirilen bu stratejide öğrencilerin araştırma ve inceleme yaparak öğrenmeleri sağlanır. Bu yöntem öğrencilerin sınıf içinde ve sınıf dışında yapmış oldukları çeşitli etkinliklerle bir çeşit problem çözme sürecidir (Şahan, Uyangör ve Işıtan,2011:306). Bilimsel araştırma yöntemlerini günlük ders oturumları gibi küçük zamanlara sıkıştıran, öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştiren, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencinin aktif rol almasını sağlayan bu yaklaşımda öğrencilerin yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme yetenekleri gelişmektedir.

Araştırma-inceleme yönteminin temel özellikleri, aşamaları ve ilkeleri ise şöyledir.

Temel özellikleri (Şen, 2011:110);

- Araştırma sürecinde öğretim elemanı yönlendirici ve destekleyici bir şekilde rehberlik sunarken, öğrenci problemin çözümünde daha aktif bir şekilde rol almaktadır.
- Bilimsel yöntemlerle problem çözme becerilerinin kullanılmasını sağlamaktadır.
- Tümevarım ve tümdengelim süreçleri beraber kullanılmaktadır.

Aşamaları (Şen, 2011:110);

- Problemin farkına varılması,
- Problemin tanımlanması,
- Verilerin toplanması,
- Hipotezlerin kurulması,
- Yöntemin geliştirilmesi,
- Verilerin toplanması ve hipotezlerin test edilmesi,
- Sonuçların analizi, çözüm önerilerinin geliştirilmesi.

İlkeleri (Şen, 2011:110);

- Seçilen problemler gerçek hayatla ve öğrencilerin ilgi alanlarıyla uyumlu olmalı,

- Öğrencilere bilimsel araştırma sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler, araştırma ve inceleme süreci, takip edilmesi gereken adımlarla ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmalı,
- Öğrencilere onları araştırmalarında destekleyecek yol gösterecek imkânlar sağlanmalı,
- Öğrenciler her şekilde desteklenmeli öğretim elemanları tarafından sürekli ve sabırlı bir şekilde öğrencileri motive edecek şekilde yönlendirmeler yapılmalı,
- Öğrencilere araştırmaları boyunca esnek çalışma alanları sağlanmalıdır.

1.2.4.5 Düzanlatım Yöntemi

Eğiticilerin en çok kullandığı yöntemlerden birisi düzanlatım yöntemidir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisini temel aldığımız zaman kullanılabilecek en uygun yöntem, genellikle düzanlatım yöntemi olabilir. Düzanlatım yönteminde iletişimin etkili olabilmesi için uyulması gerekli bazı kurallar vardır. Bu kurallara mümkün olduğu kadar riayet edildiği müddetçe istendik davranışların öğrencilere kazandırılması daha kolay gerçekleşebilir. Bu istendik davranışların etkin bir şekilde elde edilebilmesi için eğiticinin dikkat etmesi gereken bazı hususlar vardır. (Sönmez, 2004:204-205);

Bu çerçevede eğitici;

- Kibirli olmamalıdır.
- Öğrencilere karşı gerçek bir ilgi göstermelidir.
- Öğrencilere karşı arkadaşça davranmalıdır.
- Öğrenciyle ortak özelliklerine vurgu yapmalıdır.
- Gereksiz el, kol, vücut hareketleri yapmamalıdır.

- Konunun uzmanı olduğunu yeri geldikçe vurgulamalıdır.
- Dersin başında ulaşmak istediği hedefi belirtmemelidir. Aksine istendik davranışlara öğrencilerle görüş birliği içinde adım adım ilerlemelidir.
- Sınıfın ve içeriğin özelliğine göre ses tonunu ayarlamalıdır.
- Kendine hâkim olmalı ve öğrencilerle göz iletişimi kurmalıdır.

1.3. Türkiye’de Muhasebe Mesleği ve Eğitiminin Tarihi Gelişimi

Türkiye’de muhasebe mesleği ve muhasebe eğitimi diğer ülkelerde olduğu gibi tarihi ve ekonomik gelişmelerle birlikte değişime uğramıştır. Buna göre ülkemizdeki muhasebe ile ilgili gelişmeler genellikle;

- 1926’dan önceki dönem,
- 1926-1960 arası dönem ve
- 1960 sonrası dönem, olmak üzere üç dönem halinde incelenmiştir. (Bayazıtlı, 2000:40).

Günümüzde ise, özellikle 1990 sonrası dönemde, Avrupa Birliği uygulamalarına paralel bir eğitim anlayışı egemen olmaya başlamıştır(Dinç ve Karakaya, 2008:119).

Türk muhasebe mesleğinin doğuşu, Osmanlı döneminde özel kesimin ekonomideki payının düşük olması ve sayı olarak da az olmaları nedeniyle, devlet muhasebesi çerçevesinde olmuştur. Tanzimat (1839) sonrası yayınlanan Kanunname-i Ticaret ve 1877-78 Türk-Rus savaşından sonra 1879-1885 yılları arasında çok önemli değişimler peş peşe yaşanmaya başlamıştır. Çift yanlı kayıt yöntemine geçilmesi ve Heyet-i Teftişye kurularak modern mali denetimin Türkiye’ye getirilmesi bu

dönemlere rastlar. Aynı zamanda özel kesimin ihtiyaç duyduğu eleman ihtiyacını karşılamak amacıyla, Hamidiye Ticaret Mektebi kurulmuştur. Hem eğitim programları ile okullarda hem de yapılan yayımlarda çift yanlı kayıt yönteminin yaygınlaşmasına çalışılmıştır. Bu gelişmeler nedeniyle bu dönem çift yanlı kayıt yöntemine geçiş dönemi olarak dikkati çekmektedir (Güvemli, Aytulun ve Şişman, 2013:19).

Cumhuriyet'in ilk yılları olan 1926-1930 arasında, özellikle muhasebe mesleğinin gelişmesinde temel teşkil edecek olan, yeni bir dönem başlamıştır. Bu dönemde hem vergi sistemi hem de muhasebe sistemi açısından en önemli yasalar olan ve beyan usulü sistemini getiren, üç vergi yasası (Kazanç Vergisi Yasası -1926-, Muamele Vergisi Yasası -1927- ve İstihlak Vergi ve Resimleri Yasası -1930-) kabul edilmiştir. Bu düzenlemeler ile hem çift yanlı kayıt sistemi önem kazanmış hem de beyannamelerin denetimi ihtiyacı ortaya çıktığı için muhasebe denetimi gündeme gelmiştir. Bu düzenlemelerden sonraki ilk on yıllık dönem olan, 1930-1940 yılları arasında, vergi ağırlıklı muhasebe uygulamaları, vergi denetimi, muhasebeci yetiştirme eğitimi ve işletmecilik anlayışını gündeme getiren iktisadi devlet teşekküllerinin oluşumu ön plandadır. 1930'lu yılların sonuna gelindiğinde işletme ağırlıklı muhasebe mesleğinin büyük kentlerde oluşmaya başladığı gözlenmiştir (Güvemli, Aytulun ve Şişman, 2013:20).

1926-1930 yıllarını kapsayan Cumhuriyetin ilk dönemlerinde muhasebe mesleğini ve eğitimini etkileyen faktörler başlıklar halinde aşağıda kısaca incelenmiştir (Güvemli, Aytulun ve Şişman, 2013:27-33).

- **Türk Ticaret Kanununun kabulü;** 1850 yılında kabul edilen Kanunname-i Ticaret zamanın koşullarına yenik düşerek yerini 1926 yılında kabul edilen Türk Ticaret Kanunu'na bırakmıştır.
- **Vergicilikte yapılan düzenlemeler;** 1926 yılında yürürlüğe giren Kazanç Vergisi, 1927 yılında yürürlüğe giren Muamele Vergisi ve 1930 yılında yürürlüğe giren Dahili İstihlak Vergi ve Resimleri Kanunları, muhasebe mesleğinin gelişmesini sağlayan ve özel sektörün önünü açan uygulamalardır.
- **Devlet muhasebe sistemini değiştirme;** 1927 yılında kabul edilen Muhasebe-i Umumiye Kanunu ile devlet, karma ekonomi anlayışı ile ticari işletmelerin gelişmesinin yolunu açmış ve çift yanlı kayıt yönteminin gelişmesine yardımcı olmuştur.
- **Latin harflerinin kabulü;** Osmanlıca'nın sağdan sola doğru yazı sistemini kullanması, çift yanlı kayıt sisteminde ise soldan sağa yazı sisteminin esas olması nedeniyle Osmanlı muhasebecileri ve muhasebe eğitimcileri çift yanlı kayıt sistemini uygularken sıkıntı yaşamaktaydılar. 1928 yılında Latin harflerinin kabulü ile bu sorunlar ortadan kaldırılmıştır. Bu düzenlemenin faydasını 1928 yılından sonra yazılan kitap sayısındaki ve muhasebe uygulamalarındaki artışlarda görmek mümkündür.

Muhasebe öğretisi usta-çırak ilişkisi çerçevesinde gelişme göstermiştir. İlk muhasebe eğitimi, çift yanlı kayıt yöntemini tanıtmak amacı ile Fransızcadan 19. yüzyıl ortalarında tercüme edilen kitaplarla başlamıştır. Bu hali ile Türk muhasebe literatürünün batı muhasebe kültürü çerçevesinde başladığı söylenebilir. Türk muhasebe literatürü çift yanlı kayıt yönteminin tanıtımı ile başlamış ve gelişmiştir.

Dolayısıyla batı kültürü ile Türk muhasebe kültürü bir paralellik göstermektedir. Muhasebe eğitimi de öyledir. 19. yüzyılın ikinci yarısında Osmanlı'yı yöneten üst düzey kadrolar, Fransa'da eğitim görmüş kişilerdir (Güvemli ve Aslan, 2009:33) dolayısıyla 1926 öncesi dönemde muhasebe sisteminde Fransız etkisinin olduğu görülmektedir (Aysan, 1995:111).

1926-1960 arası dönem ise, Türkiye'de çağdaş anlamda üniversitelerin kurulduğu dönemdir. Bu dönemde üniversiteler bünyesinde muhasebe eğitimi veren kürsüler oluşturulmuş ve muhasebe eğitiminin kapsamı genişletilmiştir (Bayazıtlı, 2000: 40). Bu dönemde gerek 1926 yılında yürürlüğe giren, 856 sayılı Türk Ticaret Kanununun Alman Ticaret Kanunu'na dayanması (Sevilengül, 2011:8) gerekse 1950 yılında kabul edilen 5421 sayılı Gelir Vergisi Kanununun Alman vergi sisteminden alınması (Pehlivan, 2013:152) nedeniyle bu dönemde Alman ekolünün muhasebe alanında ağır bastığı söylenebilir.

1960 sonrası dönemde muhasebe mesleği ve eğitimini etkileyen önemli gelişmeler ise şöyledir:

- Planlı kalkınmaya geçişle birlikte 1964 yılında yürürlüğe giren 440 sayılı İktisadi Devlet Teşekkülleri ve İştirakleri Hakkındaki Kanun uyarınca kamu iktisadi teşebbüslerinin, muhasebe usul ve esaslarının tekdüzen hale getirilmesi yasal zorunluluk olmuştur. Daha sonra yapılan çalışmalarla 1.1.1972 tarihinde kamu iktisadi teşebbüsleri için tekdüzen muhasebe sistemi uygulanmaya başlamıştır (Sevilengül, 2011:8).

- Bankalar birliği tarafından hazırlanan, Bankalar İçin Tekdüzen Hesap Planı 1986 yılında uygulamaya konulmuştur (Sevilengöl, 2011:9).
- Muhasebecilik mesleğini yasal bir yapıya kavuşturan 3568 sayılı “Serbest Muhasebecilik, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanunu” 1989 yılında yürürlüğe girmiştir (Sevilengöl, 2011:9).
- 1994 yılında tüm işletmeler için Tekdüzen Hesap Planı uygulamaya konulmuştur (Bayazıtlı, 2000:41).
- Bu dönemde yaşanan bir diğer önemli gelişme ise, 1994 yılında Türkiye Muhasebe ve Denetim Standartları Kurulu’nun (TMUDESK) kurulması olmuştur (Sevilengöl, 2011:9).
- SPK kanununda yapılan değişiklikle Türkiye Muhasebe Standartları Kurulu (TMSK) 2002 yılında kurularak faaliyete geçmiştir (Sevilengöl, 2011:9).
- Finansal tablo denetiminde, uygulanacak muhasebe ve denetim standartlarında ortaya çıkmış olan dağınık yapının giderilmesi ve kamu gözetimi alanındaki eksikliğin ortadan kaldırılması için yetkin bir otoritenin kurulması amacıyla, 26/9/2011 tarihli ve 660 sayılı Kamu Gözetimi, Muhasebe ve Denetim Standartları Kurumu’nun Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile birlikte, uluslararası standartlarla uyumlu Türkiye Muhasebe Standartları’nı (TMS) oluşturmak ve yayımlamak, denetim standartlarını belirlemek, bağımsız denetçi ve bağımsız denetim kuruluşlarını yetkilendirmek ve bunların faaliyetlerini denetlemek, bağımsız denetim alanında kamu gözetimi yaparak bağımsız denetimde gerekli güveni ve kaliteyi sağlamak üzere Kamu Gözetimi, Muhasebe ve Denetim Standartları Kurumu (KGK) kurulmuştur.

Muhasebe mesleği ve muhasebe eğitimi ile ilgili tarihi açıdan önemli gelişmelere değindikten sonra, Türkiye’de verilen muhasebe eğitiminin mevcut durumuna değinecek olursak; ölkemizde muhasebe eğitimi sadece eğitim kurumları tarafından değil, başta Türkiye Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler ve Yeminli Mali Müşavirler Odaları Birliği (TÜRMOB) ve ona bağlı odalar olmak üzere çeşitli meslek örgütleri tarafından da verilmektedir. Bu açıdan baktığımız zaman Türkiye’de verilen muhasebe eğitimini, eğitim-öğretim kurumlarınca verilen örgün muhasebe eğitimi ve meslek örgütlerince verilen yaygın muhasebe eğitimi olmak üzere iki grupta inceleyebiliriz (Uyar ve Yelgen, 2012: 335).

1970’li yıllarda kamu ve özel sektör işletmeciliği ile vergi alanında meydana gelen gelişmeler, muhasebenin üretmiş olduğu bilgilerin öneminin daha net anlaşılmasına neden olmuştur. Dolayısıyla muhasebe eğitim talebindeki artışla birlikte muhasebe eğitimi veren kurumlar artmış ve sunulan derslerin içerik ve kapsamaları genişlemiştir (Sultanoğlu, Şimga-Muşan ve Akman, 2007:224).

Türkiye’de muhasebe eğitimi orta öğretim, iki yıllık meslek yüksekokulları, fakülteler ve enstitüler bünyesindeki yüksek lisans ve doktora programlarında verilmektedir. Orta öğretim düzeyinde muhasebe eğitimi Ticaret Meslek Liseleri’nin ve Anadolu Ticaret Meslek Liseleri’nin muhasebe bölümlerinde verilmektedir. İki yıllık meslek yüksekokulu düzeyinde muhasebe eğitimi yoğun olarak muhasebe, muhasebe ve vergi uygulamaları ile işletme yönetimi programlarında verilmektedir. Bunun yanında ithalat-ihracat, pazarlama, büro yönetimi ve sekreterlik gibi

programlarda da muhasebe derslerine rastlanmaktadır. Bu programların tamamına yakın kısmı 90'lı yılların ortasından itibaren kurulmaya başlanmıştır. Türkiye'de muhasebe mesleğine yönelik fakülte düzeyinde muhasebe eğitimi genellikle İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri'nin İşletme, İktisat, Maliye, Kamu Yönetimi bölümlerinde ve Siyasal Bilgiler Fakülteleri'nde verilmektedir. Türkiye'de fakülte düzeyinde muhasebe eğitimi yan disiplin olarak verilmektedir. Çağdaş anlamda muhasebe mesleğine yönelik muhasebe eğitimi veren Fakülte veya Fakültelerde bölüm mevcut değildir. İktisat, işletme, maliye, kamu yönetimi gibi disiplinler içinde verilen muhasebe eğitimi modeli az gelişmiş ülkelerin eğitim modeline benzemektedir. Gelişmiş ülkelerde bu tür programlarda muhasebe eğitimi verilmektedir. Ancak eğitimin son iki yılında uzmanlaşma söz konusudur (Sevim ve Elmacı, 2013: 10).

Terzi, Kıymetli Şen ve Solak (2013) 47 devlet üniversitesi ve 26 vakıf üniversitesinin müfredatlarını analizde kullanarak yapmış oldukları çalışmalarında, muhasebe eğitiminin devlet üniversitelerinde daha ağırlıklı olarak verildiği ve dersler içinde Genel Muhasebe, Envanter ve Bilanço, Maliyet ve Yönetim Muhasebesi, Muhasebe Denetimi, Finansal Tablo Analizi gibi genellikle zorunlu verilen muhasebe derslerinin yoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Son yıllarda iş dünyasında önemi artan Uluslararası Finansal Raporlama Standartları (TMS/IFRS veya UMS/IFRS) ve/veya KOBİ IFRS'lerle ilgili müfredatta yeterli düzeyde ders olmadığı görülmüştür. Bunun yanında Uluslararası Eğitim Standartları'nın bir gereği olan Etik ile ilgili derslerin de müfredatta yeterli ölçüde yer bulmadığı söylenebilir.

1.4. Muhasebe Eğitiminde Değişim Gereği

Muhasebe eğitiminde değişim gerekliliğine ilişkin çağrılar uluslararası literatürde 1950’li yıllara kadar dayanmaktadır (Bolt-Lee ve Foster, 2003:34). 1990’lı yıllardan itibaren bu değişim çağrıları özellikle Amerikan Muhasebeciler Birliği (AAA) ve Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu’nun (IFAC) da etkisiyle artarak devam etmiştir (Stoner, 1999; Francalanza, 1997).

Bu değişim çağrıları sadece ABD ile sınırlı kalmamıştır (Bolt-Lee ve Foster, 2003:36). Uluslararası literatüre baktığımız zaman, Byrne ve Flood (2003) İrlanda’da, Carr ve Mathews (2004) Yeni Zelanda’da, Freeman ve Hancock (2011) Avustralya’da ve Kelly, Davey ve Haigh (1999) Avustralya, Yeni Zelanda ve Birleşik Krallık’ta muhasebe eğitiminde değişim üzerine çalışmışlardır.

Sonraki dönemlerde uluslararası literatüre baktığımızda, 2000 ve 2001 yıllarında Enron ve WorldCom gibi dev şirketlerin iflas etmesiyle beraber özellikle muhasebe, denetim ve kurumsal yönetim alanında, etik konularını da içerecek şekilde değişiklikler yapılması gereği ortaya çıkmıştır (Amernic ve Craig, 2004:342).

Muhasebe mesleğini ve muhasebe eğitimini önemli ölçüde etkileyen faktörler olarak, küreselleşme, uluslararası standartlar, mevzuattaki değişiklikler, teknolojik gelişmeler ve ekonomik gelişmeler sayılabilir (Demir, 2012:111). Özellikle özel ve kamuya ait muhasebe kurum ve kuruluşları çağın gereklerine ayak uydurmanın artık muhasebe açısından bir “hayat memet meselesi” olduğunu belirtmektedir. Bu çağrılara muhasebe eğitimin ilgisiz kalması düşünülemez (Howieson, 2003: 100-101).

Bilgi teknolojilerinin günümüzde işletmelerde daha yoğun bir şekilde kullanımı ile birlikte işletmelerin iş yapma biçim ve süreçleri değişmiştir. Çağımız bilgi çağıdır ve muhasebe de bir bilgi sistemi olduğu için bu çağda gerekli olan en önemli unsurlardan biridir. Dolayısıyla muhasebe sisteminde yer alacak kişilerin değişen koşullara ayak uydurmaları gerekmektedir. Çağın gereklerine cevap verecek nitelikte mezunlar yetiştirilmesi açısından muhasebe eğitiminin yeniden yapılandırılarak günümüz gereklerine cevap verebilecek bir konuma getirilmesi zorunluluktur (Hacırüstemoğlu, 2008:4).

Yukarıdaki açıklamalar çerçevesinde, son dönemde yaşanan gelişmeler ve özellikle bilgi teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin muhasebe mesleğine etkileri şu başlıklar altında değerlendirilebilir (Uyar, 2006: 280):

- Muhasebede artık kayıt tutmadan ziyade danışmanlık ve denetim işlevi daha çok ön plana çıkmıştır.
- Muhasebe sürecinde hatalı işlem olasılığı azalmıştır.
- Finansal tabloların sunumu ve incelenmesi kolaylaşmıştır.
- Elektronik imza (e-imza) elektronik beyanname (e-beyanname) elektronik bildirge (e-bildirge), fatura ve defterlerin elektronik ortamda tutulması ile muhasebe sistemi tamamen bilgisayar ve internet ortamına aktarılmaya başlamıştır.
- Muhasebe işlemlerinde zaman tasarrufu sağlanmış ve işlem maliyetleri azalmıştır.

- Muhasebeciler asıl işlevleri olan yorum ve analiz üzerine odaklanmaya başlamışlardır.

Muhasebede meydana gelen gelişmeler paralelinde muhasebe eğitiminde de yeni yöntemler ve yeni yaklaşımlar geliştirme çabaları gündeme gelmektedir. Önceki bölümlerde yapmış olduğumuz tanımdan hareketle muhasebe eğitiminde, muhasebe biliminin yapısı gereği hem teorik bilgiler hem de uygulamalı bilgiler bir arada ve birbirini tamamlayacak şekilde sunulmalıdır. Muhasebe eğitiminde etkinliği sağlayabilmek için, eğitim kapsamında yapılan öğrenme ve öğretme faaliyetleri içerisinde bilginin etkin bir şekilde aktarılması ve bunlarla birlikte öğrenimin gerçekleştiğinin belirlenebilmesi için aktarılan bilgilerin kullanılabilme yeteneğinin de geliştirilebilmesi gerekmektedir. İyi bir muhasebe eğitiminden söz edebilmemiz için öğrencileri sadece teorik bilgilerle donatmak yeterli değildir. Öğrencilere verilen teorik bilgilere ek olarak, yaratıcı problem çözme, etkin zaman kullanımı, iletişim yeteneği ve takım çalışmasına yatkınlık gibi yeteneklerin de kazandırılması gerekir (Kaymazbalsarı ve Aslantürk, 2007:245).

Yaşanan bu değişimlere muhasebenin ayak uydurabilmesi için, muhasebe bilgi sisteminin temelinde yer alan insan, süreçler ve donanım kaynaklarının geliştirmesi gerekmektedir. Donanım, teknolojik gelişmelere bağlı olarak ihtiyaçları karşılayacak şekilde iyileştirilmeli ve kullanılmalıdır. Muhasebe sisteminde yer alan insan kaynağı, muhasebe işlemleri uzmanlık bilgisine dayanılarak yerine getirildiği için, sistemin en önemli parçasıdır. Dolayısıyla muhasebeci, gerekli uzmanlık bilgisine (muhasebe, işletme, yönetim, iktisat, üretim, pazarlama, finans, mali ve diğer mevzuat) sahip

olmalı ve bu bilgisini en iyi şekilde yerine getirecek gerekli donanım ve bu donanımı kullanma yeterliliğine sahip olmalıdır. Muhasebecilerin yeterlilikleri ve niteliklerinin geliştirilerek kalitelerinin artırılmasının temeli, alacakları eğitim ve görgüleridir. Dolayısıyla muhasebe mesleğinin kalitesinin artırılmasının temel yolu, muhasebe uzmanlık bilgisini gerektiren konularda eğitimin kalitesinin artırılmasıdır (Kalmış ve Yılmaz, 2004:1)

Muhasebe eğitiminde kalitenin ve etkinliğin artırılabilmesi için, özellikle muhasebenin kuramsal ve uygulama boyutunun birlikteliğine önem verilmesi önerilmektedir (Sayın, Yeğinboy ve Tektükefçi, 2005a; 2005b)

1.5. Literatür Taraması

Aşağıdaki bölümde muhasebe eğitimiyle ilgili uluslararası ve ulusal literatürde yapılmış çalışmalara değinilmiştir.

1.5.1. Muhasebe Eğitimi ile İlgili Çalışmalar

Apostolou ve diğerleri (2013) yapmış oldukları çalışmalarında, 2010–2012 yılları arasında yayınlanan, Journal of Accounting Education, Accounting Education: An International Journal, Advances in Accounting Education, Global Perspectives on Accounting Education, Issues in Accounting Education ve The Accounting Educators' Journal isimli altı dergide yayınlanan makaleleri analiz etmişlerdir. Yazarlar üç yıllık dönemde bu dergilerde yayınlanan toplam 395 makaleyi analiz etmişlerdir. Yaptıkları çalışmalarında, bu dergilerde yayınlanan 395 makalenin, 172 tanesinin müfredat ve eğitim-öğretim faaliyetleri, 23 tanesinin eğitim teknolojileri, 52 tanesinin eğitim kurumları ve 44 tanesinin ise öğrenciler ile ilgili olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmacılar muhasebe eğitim müfredatı ve eğitim-öğretim ile ilgili çalışmaları;

muhasebe bilgi sistemleri, denetim ve adli muhasebe, etik, finansal muhasebe, uluslararası finansal raporlama standartları, yönetim muhasebesi, vergilendirme ve tarihi perspektif olmak üzere sekiz başlıkta incelemişlerdir.

Apostolou ve diğerleri (2010) yapmış oldukları çalışmalarında, 2006–2009 yılları arasında, yayınlanan Journal of Accounting Education, Accounting Education: An International Journal, Advances in Accounting Education, Global Perspectives on Accounting Education, Issues in Accounting Education ve The Accounting Educators' Journal isimli altı dergide yayınlanan makaleleri analiz etmişlerdir. Yazarlar dört yıllık dönemde bu dergilerde yayınlanan toplam 330 makaleyi analiz etmişlerdir. Yapmış oldukları çalışmalarında, bu dergilerde yayınlanan 330 makalenin 187 tanesinin müfredat, eğitim güvencesi ve eğitim-öğretim faaliyetleri, 18 tanesinin eğitim teknolojileri, 66 tanesinin eğitim kurumları ve 59 tanesinin ise öğrenciler ile ilgili olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmacıların incelemiş oldukları müfredat ile ilgili 187 makalenin 87 tanesi ampirik çalışma iken 100 tanesi ise betimleyici makaledir. Yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak, eğitimde reform konusu ön plana çıkmaktadır. Müfredat ile ilgili yapılan çalışmalarda daha çok etik, adli konular, denetim ve profesyonel sorumluluklar ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmalara ek olarak işbirliğine dayalı öğrenme, grup çalışması, iletişim yeteneğinin geliştirilmesi ve mentorluk ile ilgili çalışmalar da literatürde ele alınan konulardır.

Watson ve diğerleri (2007) yapmış oldukları çalışmalarında, 2003-2005 yılları arasındaki üç yıllık dönemde yayınlanan, Journal of Accounting Education, Accounting Education, Advances in Accounting Education, Advances in Accounting

Education ve Issues in Accounting Education isimli beş dergide yayınlanan makaleleri analiz etmişlerdir. Yazarlar üç yıllık dönemde bu dergilerde yayınlanan toplam 223 makaleyi analiz etmişlerdir. Yapmış oldukları çalışmalarında, bu dergilerde yayınlanan 223 makalenin 129 tanesinin müfredat, eğitim-öğretim faaliyetleri, 14 tanesinin eğitim teknolojileri, 31 tanesinin, eğitim kurumları, 39 tanesinin öğrenciler ile ilgili olduğunu ve son olarak 10 tanesinin ise muhasebe eğitimi ile ilgili genel değerlendirme içerdiğini tespit etmişlerdir. Araştırmacılar, 1990'lı yıllardan itibaren özellikle Muhasebe Eğitimi Değişim Komisyonu'nun (AECC) yapmış olduğu çağrılarla birlikte, muhasebe eğitimi alanında yayınlanan makalelerde müfredat ve eğitim-öğretim konularının ele alınmasında artış olduğuna dikkat çekmekte ve incelemiş oldukları 2003-2005 yıllarını kapsayan dönemde de yapılan çalışmaların büyük bir kısmını (%57.8) bu konunun oluşturduğunu ifade etmektedirler. İncelemiş oldukları çalışmalardan 18 ampirik ve 13 betimleyici çalışmanın kullanılabilecek yöntemlerle (işbirliğine dayalı öğrenme, örnek olay vd.) ilgili olduğunu tespit etmişlerdir.

Watson ve diğerleri (2003) yapmış oldukları çalışmalarında, 2000-2002 yılları arasındaki üç yıllık dönemde yayınlanan, Journal of Accounting Education, Accounting Education, Advances in Accounting Education ve Issues in Accounting Education. isimli dört dergide yayınlanan makaleleri analiz etmişlerdir. Yazarlar üç yıllık dönemde bu dergilerde yayınlanan toplam 206 makaleyi analiz etmişlerdir. Yapmış oldukları çalışmalarında, bu dergilerde yayınlanan 206 makalenin 118 tanesinin müfredat ve eğitim-öğretim faaliyetleri, 17 tanesinin eğitim teknolojileri, 36 tanesinin eğitim kurumları, 31 tanesinin öğrenciler ile ilgili olduğunu ve son olarak 4

tanisinin ise muhasebe eğitimi ile ilgili genel değerlendirme içerdiğini tespit etmişlerdir. Araştırmacıların incelemiş oldukları müfredat ile ilgili 118 makalenin 30 tanesi ampirik çalışma iken 88 tanesi ise betimleyici makaledir. Yapılan ampirik çalışmalarda ağırlıklı olarak, eğitimde reform ve eğitim-öğretimde kullanılabilecek yöntemlerin test edilmesi yer almaktadır.

Apostolou ve diğerleri (2001) yapmış oldukları çalışmalarında, 1997-1999 yılları arasında, yayınlanan Journal of Accounting Education, Accounting Education: An International Journal, Advances in Accounting Education, Issues in Accounting Education, ve The Accounting Educators' Journal isimli beş dergide yayınlanan makaleleri analiz etmişlerdir. Yazarlar üç yıllık dönemde bu dergilerde yayınlanan toplam 216 makaleyi analiz etmişlerdir. Yapmış oldukları çalışmalarında, bu dergilerde yayınlanan, 216 makalenin 118 tanesinin müfredat ve eğitim-öğretim faaliyetleri, 9 tanesinin eğitim teknolojileri, 27 tanesinin eğitim kurumları ve 40 tanesinin öğrenciler ile ilgili olduğunu son olarak 22 tanesinin ise muhasebe eğitimi ile ilgili genel değerlendirme içerdiğini tespit etmişlerdir. Müfredatla ilgili çalışmalarda eğitim-öğretimde reform, lisansüstü programlar ve diğer özellikli konular ön plana çıkmaktadır.

Rebele ve diğerleri (1998) yapmış oldukları çalışmalarında, 1991 ve 1997 yılları arasında, yayınlanan Journal of Accounting Education, Issues in Accounting Education, The Accounting Educator's Journal ve Accounting Education: A Journal of Theory, Practice Research isimli dört dergide yayınlanan makaleleri analiz

etmişlerdir. Yapmış oldukları çalışmalarında yayınlanan makaleleri aşağıdaki gruplara ayırarak incelemişlerdir:

- Muhasebe eğitiminde yenilikçilik için itici güçler,
- Müfredat değişikliği çağrılarına verilen tepkiler,
- Muhasebe eğitiminde yenilikçi yaklaşımlar,
- Gelecekte yapılacak çalışmalar için fırsatlar.

Demir ve Çam (2006) Kırşehir Meslek Yüksekokulu muhasebe bölümü ikinci sınıf öğrencileri üzerinde bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmalarında, meslek yüksekokulu muhasebe bölümünde kayıtlı öğrencilerin muhasebe eğitiminde başarılarını olumsuz etkileyen etkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapmış oldukları çalışmalarında aşağıdaki beş faktörün öğrenci başarısını olumsuz etkilediğini tespit etmişlerdir. Bunlar sırasıyla şöyledir:

- *Dersin, her öğrencinin temel muhasebe bilgisine sahip olduğu düşüncesi ile işlenmesi,*
- *Muhasebe bilgi temelinin yetersiz oluşu,*
- *Sınavsız geçiş sistemi sebebiyle sınıfta bölümle (meslekle) ilgili hedef birliğinin kaybolması,*
- *Muhasebe derslerinin uygulama üzerinde gösterilmemesi,*
- *Öğretim elemanlarının dersleri monoton olarak anlatması.*

Otlu, Durmuş ve Solak (2012) yapmış oldukları çalışmalarında 2010-2011 bahar yarıyılında Malatya Meslek Yüksekokulu Muhasebe ve Vergi bölümünde kayıtlı

560 öğrenciye yapmış oldukları anket çalışması ile öğrencilerin muhasebe eğitimine ve bölümün geleceğine bakış açıları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Yapılan çalışmada dikkat çeken tespitler şöyledir;

- “Teorik dersleri destekleyecek bilgisayarlı muhasebe uygulamaları yeterince yapılmaktadır ve yeterli bilgisayar mevcuttur.” şeklindeki ifadeye öğrencilerin %57’ ye yakın bir kısmı katılmadıklarını beyan etmişlerdir.
- “Muhasebe derslerinde daha iyi eğitim için gerekli olan teknolojik olanaklardan yararlanılmaktadır.” şeklindeki ifadeye öğrencilerin %60’a yakın bir kısmı katılmadıklarını beyan etmişlerdir.
- “Muhasebe dersleri ve içerikleri bizi çalışma hayatına hazırlamak için yeterlidir.” şeklindeki ifadeye öğrencilerin %55’e yakın bir kısmı katılmadıklarını beyan etmişlerdir.
- “Muhasebe derslerinin içerikleri güncel gelişmelere paralel olarak yenilenmektedir.” şeklindeki ifadeye öğrencilerin %47’e yakın bir kısmı katılmadıklarını beyan etmişlerdir.

Çukacı ve Elagöz (2006) muhasebe derslerinde kullanılan öğretim yöntemleri ile öğrenme stillerinin ilişkisinin ortaya koymak amacıyla Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi’nde bir uygulama yapmışlardır. Teorik ve pratik bilgilerin bir bütün olarak öğretildiği muhasebe eğitiminde kullanılan yöntemlerden olan tartışma, anlatım, soru-cevap, işbirlikli öğrenme, araştırma ve örnek olay inceleme yolu ile öğrenme stillerinden olan görsel, işitsel ve dokunsal stillerin karşılaştırılması araştırmanın konusudur. Araştırmanın örneklem kümesini, Dokuz

Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde 2001-2002 öğretim yılında Muhasebe I, Muhasebe II ve Envanter derslerini okumuş olan bütün öğrenciler oluşturmaktadır. Fakülte kayıtlarından elde edilen bilgiye göre bu dönemde, bütün bölümlerde Muhasebe I, Muhasebe II ve Envanter derslerini alan öğrenci sayısı 2027 kişidir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler şunlardır;

- Görseller, karışıklık ve dağınıklıktan hoşlanmadıkları için soru cevap yönteminde ve grup olarak oluşturulacak öğretim yöntemi olan işbirlikçi öğretim yönteminden hoşlanmamaktadırlar. Muhasebe derslerinin mutlaka tahtanın veya yansıtıcı yardımıyla görerek anlatılması nedeniyle anlatım yöntemini benimserler. Öğrendiklerini gözlerinin önüne getirerekten hatırladıkları için araştırma, örnek olay çözme ve tartışma yoluyla öğretim yöntemini de benimsemektedirler.
- İşitsel yeteneklere sahip olanlar sese duyarlı olduklarından tartışma ve anlatım yöntemini benimseyen grup içinde yer almaktadır. Soru cevap ve işbirlikli öğretim yöntemini benimsememe nedenleri ders ortamının daha rahat olması ve sürekli olarak yakın çevreleri ile sesli iletişim tercihleri nedeniyle, konuşmaları sonucunda doğruları kaçırabilme endişesi olduğu kanaatidir.
- Dokunsal özellikteki öğrencilerin ilgili fakültede veya anket uygulaması içerisinde daha az oldukları sonucu çıkmıştır.
- Yapılan çalışma göstermiştir ki Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde uygulanan muhasebe öğretim sistemi ile öğrencilerin taraftar oldukları yöntemler örtüşmektedir.
- Öğrenciler için özellikle anlatım yöntemi ve her üç öğrenme stili içinde örnek olay çözümü ile öğretim yöntemi vazgeçilmezdir.

Kalmış ve Yılmaz (2004) Türkiye’de kurulu 30 üniversitenin muhasebe eğitimi veren fakültelerdeki muhasebe eğitiminin durumunun tespiti ve eğitim kalitesinin artırılması için muhasebe eğitiminde yapılması gerekli geliştirmeleri ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmada aşağıdaki hususları tespit etmişlerdir.

- Çalışma ilgili fakültelerin işletme bölümleri ile sınırlıdır.
- Çalışmanın sonuçlarına göre lisans seviyesindeki muhasebe ve finans eğitimi, temel düzeyde verilmektedir.
- Muhasebe uzmanlık bilgisini kazandıracak eğitim yeterli değildir.
- Lisans seviyesindeki bilgi teknolojilerine ilişkin eğitim ve uygulama yeterli düzeyde değildir.
- Ders içerikleri, büyük ölçüde uygulamadan uzak, teori ağırlıklıdır ve eğitim klasik yaklaşımla verilmektedir.
- Dersler çoğunlukla öğretim elemanını merkeze alan, öğrencileri anlamadan ziyade ezbere yönlendirecek tarzda ve sınıf ortamında işlenmektedir.
- Derslerde genelde tahta kullanılmakta ve teknolojik imkanlardan çok fazla yararlanılmamaktadır.

Hatunoğlu (2006a) yapmış olduğu çalışmasında, üniversitelerde verilen muhasebe eğitiminin mevcut durumu, olması gereken düzeyi, değişim gerekliliği ve teknolojinin kullanılma düzeyini araştırmıştır. Araştırma kapsamında 53 devlet ve 24 vakıf üniversitesi araştırmada ana kütle olarak seçilmiş ve ‘oranlı küme örnekleme yöntemi’ kullanılarak çalışma sonuçlarını genele yansıtacak şekilde 23 devlet ve 7 vakıf üniversitesi ile sınırlanmıştır. Çalışmada bu üniversitelerin İşletme ve İktisat

bölümlerinde okuyan öğrencilerden 951 adet anket değerlendirmeye alınmıştır. Çalışma kapsamın yapılan tespitler aşağıdaki gibidir:

1. Öğrencilere muhasebe eğitimindeki eksiklik ve yetersizlerin neler olduğunu tespit edebilmek amacıyla sunulan fikirlere katılma oranları şöyledir;

- “Derslerin çoğunlukla teorik işlenmesi” tespitine öğrencilerin %85’ine yakın kısmı katıldığını beyan etmişlerdir.
- “Derslerde uygulamanın çok az yapılması” tespitine öğrencilerin %80’ine yakın kısmı katıldığını beyan etmişlerdir.
- “Bilgisayar sayısının eksikliğinden dolayı derslerin bilgisayar uygulamalı yapılmaması” tespitine öğrencilerin %80’ine yakın kısmı katıldığını beyan etmişlerdir.

2. Öğrencilerin muhasebe eğitiminin gelişmesine ilişkin değerlendirmelerini tespit etmek amacıyla sunulan tespitlere katılımları ise aşağıdaki şekildedir.

- “Aktif eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi” şeklinde sunulan fikri öğrencilerin %99’a yakın bir kısmı önemli (bu oranın içinde %66,1 ise çok önemli olarak seçilmiştir) görmektedir.
- “Uygulamalı eğitime geçilmesi” şeklinde sunulan fikri öğrencilerin tamamına yakın bir kısmı önemli (bu oranın içinde %74,5 ise çok önemli olarak seçilmiştir) görmektedir.
- “Derslerin çoğunlukla bilgisayar uygulamalı işlenmesi” şeklinde sunulan fikri yine öğrencilerin tamamına yakın bir kısmı önemli (bu oranın içinde %54,9 ise çok önemli olarak seçilmiştir) görmektedir.

- Muhasebe derslerinin anlaşılmasında bilgi teknolojilerinin faydasının olup olmayacağı şeklinde yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin %98,3'ü anlamayı kolaylaştıracağı fikrini belirtmişlerdir.

Hatunoğlu (2006b) yapmış olduğu çalışmada öğretim elemanlarının bilgi teknolojisi araçlarını kullanım sıklıkları, kullanım nedenleri ve bilgi teknolojisi kullanımına bakış açılarını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma kapsamında 53 devlet ve 24 vakıf üniversitesinde bulunan işletme bölümlerinde çalışan öğretim elemanları araştırmada ana kütle olarak seçilmiş ve 'oranlı küme örnekleme yöntemi' kullanılarak çalışma sonuçlarını genele yansıtacak şekilde 23 devlet ve 7 vakıf üniversitesi ile sınırlanmıştır. Çalışmada ulaşılan tespitler şöyledir;

- Muhasebe derslerinin genel olarak (bilgisayarlı muhasebe dersi hariç) teorik olarak işlendiği tespit edilmiştir.
- Öğretim elemanlarının %95'i "bilgi teknolojisi aracı kullanımının dersin öğrenciler tarafından anlaşılmasını ve öğrencilerin iş bulmasını kolaylaştıracağı" görüşlerine katılmışlardır.

Ay (2011) yapmış olduğu çalışmada Selçuk Üniversitesindeki meslek yüksekokulunda muhasebe eğitimi almış 232 öğrenci üzerinde muhasebe ile ilgili konuları anlama zorluklarının nedenlerini araştırmıştır. Yapılan tespitler sonucunda, öğrencilerin konuları anlamada zorluk yaşamalarının nedenleri arasında birinci sırada uygulama yapılmaması, sırasıyla muhasebenin sayısal ağırlıklı olması, örnek olay çalışmasının az olması ve öğrencilerin muhasebeyle ilgilenmemeleri önemli yer tutmaktadır.

Çankaya ve Dinç (2009) yapmış oldukları çalışmalarında, muhasebe derslerini powerpoint ve klasik usulde alan öğrenciler arasında, başarı, ilgi, algı ve yargı açısından bir farklılık olup olmadığını tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmada toplam 600 öğrenci klasik usulde ve Powerpoint ile ders gören şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Bu iki grup, 16 haftalık muhasebe eğitiminden sonra ankete tabi tutulmuştur. Araştırmada, farklılıkların tespitinde Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Her iki gruptan elde edilen veriler, öğrencilerin akademik performansları, ilgileri, algıları ve yargıları açılarından analiz edilmiş ve karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda, akademik başarı, algı ve yargı açısından powerpoint ile ders gören öğrencilerin klasik usulde ders alanlara göre daha başarılı ve olumlu düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir. İki grup arasındaki bu farklılığın istatistiki olarak anlamlı olduğu da belirlenmiştir. Ancak, ilgi açısından, iki grup arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Fidan (2012) yapmış olduğu çalışmasında, muhasebe derslerini Powerpoint ve Klasik usulde alan öğrencilerin algı ve yargı açısından aralarında istatistikî bir farklılık olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Bilecik Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde İşletme, İktisat ve Kamu Yönetimi bölümlerinde öğrenim gören 1. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. 2010-2011 öğretim yılı ikinci yarısında İşletme bölümünde 295, İktisat bölümünde 172, Kamu Yönetimi bölümünde ise 155 öğrenci Envanter-Bilanço dersine kayıtlıdır. Bu öğrencilere güz öğretim dönemi son haftasında araştırmacı tarafından anket uygulanmıştır. Fakülte'de İktisat bölümünde 155, Kamu Yönetimi bölümünde ise 117 öğrenci hem klasik hem Powerpoint yöntemini karışık olarak Envanter-Bilanço dersini almış oldukları için

evren dışında tutulmuştur. İşletme bölümünde kayıtlı 295 öğrenci iki öğretim üyesinden klasik yöntemle Envanter-Bilanço dersini almışlardır. Kamu Yönetimi ve İktisat bölümlerine kayıtlı toplam 327 öğrenci ise Powerpoint sunumları ile dersi bir öğretim üyesinden almışlardır. Belirlenen bölümlerdeki öğrencilere gönüllülük esasına dayalı olarak veri toplama aracı olan anket araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında yazar aşağıdaki sorulara cevap aramıştır;

- Öğrencilerin Powerpoint sunumları ile yapılan muhasebe derslerinin etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin klasik ders anlatım yöntemleri ile yapılan muhasebe derslerinin etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Cinsiyetlerine göre öğrencilerin görüşlerinde anlamlı bir fark var mıdır?
- Bölümlere göre öğrenci görüşlerinde anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırma sonucunda aşağıdaki hususlar tespit edilmiştir;

- Genel olarak bakıldığında klasik usulü tercih edenler % 45,5 oranda olmakla birlikte, klasik usulü tercih etmeyen öğrencilerin toplamı % 54,5 oranda olduğu görülmektedir. Öğrencilerin genel olarak teknoloji ve klasik yöntemin bir arada kullanıldığı tekniklerin uygulanmasını tercih ettikleri söylenebilir.
- Öğrencilerin demografik özellikleri ile ders anlatım yöntemleri arasında istatistikî bir ilişki olup olmadığının analizi sonucunda cinsiyet değişkeni ile Muhasebe derslerinin anlatım yönteminin tercihleri konusunda aralarında istatistikî fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Belirttiğimiz dört farklı ders

anlatım yöntemi ile öğrencilerin cinsiyeti açısından aralarında anlamlı fark vardır.

- Öğrencilerin okudukları bölümler ile hangi öğretim yöntemini tercih ettikleri arasında fark olup olmadığı analiz edildiğinde İşletme, İktisat ve Kamu Yönetimi bölümlerinde okuyan öğrencilerin belirttiğimiz yöntemleri tercihleri arasında anlamlı fark olduğu sonucu çıkmıştır. Öğrencilerin okudukları bölümler ile Muhasebe alanında kariyer yapma düşünceleri analiz edildiğinde, bölümler arasında Muhasebe alanında kariyer yapma düşüncesi konusunda istatistikî anlamlı farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir.

Yardımcıoğlu ve Erdemir (2007) yapmış oldukları çalışmalarında Selçuk Üniversitesi Karaman İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde eğitim gören 457 öğrenci üzerinde araştırma yapmışlardır. Yapmış oldukları çalışma sonucunda; muhasebe finansman anabilim dalı derslerinde, derslerin uygulamalı işlenmesi, örnek olay çözülmesi, araştırma ödevleri gibi yöntemlere öğrenciler olumlu tepkiler vermişlerdir. Ancak grup çalışması tekniğine ise öğrencilerin olumlu tepkileri sınırlı sayıda kalmıştır. Bu olumlu bakışın düşük kalma nedeni öğretim elemanlarının bu tekniği çok az kullanmaları (%9 oranında) olarak belirtilmiştir.

Yüksel ve Olpak (2014) bir sosyal ağ olan Facebook'un bünyesinde barındırdığı işbirliği araçları ve etkileşim olanakları kullanılarak muhasebe eğitimindeki öğrenme etkinlikleri kapsamında kullanımına yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmalarında, toplanan nicel veriler öğrenci görüşlerine dayalı nitel verilerle desteklenerek karma bir yöntemden yararlanmışlardır.

Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Güz döneminde Ahi Evran Üniversitesi Mucur Meslek Yüksekokulu İşletme Yönetimi ve Kooperatifçilik programlarının 2. Sınıfında kayıtlı olan 45 öğrenci ile beraber yürütülmüştür. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak; Tavşancıl ve Keser (2002) tarafından geliştirilen internet kullanımına yönelik tutum ölçeği, İşman ve Hamutoğlu (2013) tarafından geliştirilen sosyal ağ (Facebook) kullanım anketi ile yazarlar tarafından geliştirilen görüş formu kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları Facebook'un derste kullanımının; yararlı bir uygulama olması, dersi tekrar imkânı sağlaması, iletişim imkânı sağlaması, dersi ilgi çekici hale getirmesi ve farklı bir deneyim olması gibi olumlu özelliklerinin olduğunu göstermiş ve öğrencilerin büyük bir kısmının almış oldukları eğitimden memnun kaldıkları tespit edilmiştir.

BÖLÜM II

İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİ VE SİMÜLASYON TEKNİĞİ

2.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi

Çalışmamızın bu bölümünde son yıllarda öne çıkan ve 21. Yüzyılın başlarında tüm dünyada etkili olacağı düşünülen eğitim ve öğretimde kullanılan çağdaş yaklaşımlardan olan İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi incelenecektir. Sınıf ortamında öğrenme-öğretme sürecinin daha etkili kılabilmemiz açısından, öğretim elemanı-öğrenci etkileşimi kadar, öğrenci-öğrenci etkileşimi de önemlidir. Öğrenci-öğrenci etkileşimini ne kadar üst düzeyde tutabilirsek, bunun sonucu olarak, öğrencilerin öğrenme düzeylerini, öğretim elemanına ve okula karşı tutumlarını, birbirleri hakkındaki düşüncelerini ve özsayıgılarını olumlu yönde geliştirme açısından başarı yakalayabiliriz. Eğitimde etkinliği sağlayabilmemiz için öğrencilerin öğretim faaliyetlerinin içinde yer alması ve yaşayarak öğrenmesi gerektiği eğitimciler tarafından belirtilmektedir (Senemoğlu, 2005). Muhasebe eğitiminde öğrencilerin yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak yöntemlerden birisi işbirliğine dayalı öğrenmedir (Cottel ve Millis, 1993; Carland, Carland ve Dye, 1996).

Özellikle profesyonel muhasebe eğitimi veren kurumlar ve işverenler, mezunlarda sosyal beceriler olarak da adlandırılan aktarılabilir yeteneklerin olmasını istemektedirler (Baril ve diğerleri, 1998; Boyce ve diğerleri, 2001; Lin, Xiong, ve Liu, 2005; Tempone ve Martin, 2003). Yapılan bazı çalışmalarda da bu yeteneklerin nasıl arttırılabileceği araştırılmaktadır (Kimmel, 1995; Adler ve Milne, 1997). Bazı araştırmacılar işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin bu yeteneklerin arttırılması için kullanılabileceğini belirtmektedirler (Cottel ve Millis, 1993; Peek, Winking ve Peek,

1995; Ravenscroft 1997). Öğrencilerin ezberlemeden çok anlamaya yönlendirilebilmesi, sosyal becerilerinin geliştirilebilmesi, bir arada çalışarak problem çözme yeteneği kazanabilmesi için muhasebe eğitiminde değişimin gerekliliği açıktır. Bu bağlamda, artık günümüzde bilgiyi öğretim elemanından alan öğrenci değil, “bilgiye ulaşan, istediği bilgiyi karmaşık bilgi ağı içerisinde seçip alabilen ve bu bilgiyi kullanarak sorunlarını çözebilen öğrenci modeline” (Kaptan ve Korkmaz, 2000) Akt: (Çubukçu, 2011: 511) geçebilmemiz için kullanılabilecek çağdaş öğrenme ve öğretme yaklaşımlarından birisi olarak karşımıza işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi çıkmaktadır.

İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı; akademik başarının arttırılabilmesi, öğrenilecek konuya yönelik tutumun geliştirilebilmesi, öğrencinin öğrenmede özgüven kazanabilmesi, sosyalleşebilmesi, derse ve işlenen konulara olan motivasyonunun artması ve bilgi kazanımı üzerindeki olumlu etkileri nedeniyle bir öğretim metodolojisi olarak kabul edilmektedir. Bu kavram, öğrencilerin kendilerinin ve birbirlerinin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmaları için küçük grupların öğretim amaçlı olarak kullanımı şeklinde açıklanmaktadır (Giraud, 1997; Peek, Winking ve Peek, 1995).

Diğer bir ifadeyle işbirliğine dayalı öğrenme, “öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük heterojen gruplar oluşturarak ve amaçlara ulaşma yolunda birbirlerine yardım ederek etkileşimli bir şekilde öğrenme amaçlarını gerçekleştirme süreci” şeklinde de tanımlanmaktadır (Ballantine ve Larres, 2009:390).

2.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin İlkeleri

İşbirliğine dayalı öğrenmeden beklenen faydaların elde edilebilmesi için belli kriterlere göre yürütülmesi gereklidir. Bu kriterlerin en önemli beş tanesi şunlardır (Cottel ve Millis, 1993; Peek, Winking ve Peek, 1995:112-116; Ekinci, 2011:95-98; Doymuş ve Doğan, 2011:148-149):

2.2.1. Olumlu Bağlılık

İşbirlikli bir dersten etkin bir şekilde sonuç alabilmek için, ilk koşul öğrencilerin bu işin sonucunda “birlikte batacaklarına veya birlikte çıkacaklarına” inanmalarıdır. İşbirliğine dayalı olarak oluşturulmuş öğrenme ortamlarında öğrencilerin sorumlulukları, verilen konuyu öğrenmek ve verilen konunun tüm grup üyelerince öğrenilmesini güvence altına almaktır. İşte bu iki sorumluluğu kapsayan kavram olumlu bağlılıktır. Olumlu bağlılık kavramı, öğrencilerin grup arkadaşları başarılı olmadıkça kendilerinin de başarılı olamayacağı düşüncesine dayanır (Ekinci, 2011:96). Olumlu bağlılık, gruptaki diğer üyelerinin öğrenmeleri için tüm üyelerin sorumluluklarını yerine getirmelerini gerektirmektedir. Olumlu bağlılığı etkin bir şekilde oluşturmak için birkaç teknik vardır (Doymuş ve Doğan, 2011:148):

- *Kullanılan materyallerle bağlılık yaratmak;* bunu sağlayabilmek için, laboratuvar araç ve gereçlerinin, dağıtılan uygulama, soru ve cevapların ve kaynak kitap vb. materyallerin dağıtımında grup içinde bağlılık oluşturulabilir.
- *Verilen görevlerle bağlılık yaratmak;* grup üyelerine verilen görevlerle, üyeler sadece konuyu öğrenmekle kalmaz kendilerini de geliştirirler.
- *Verilen ödüllerle bağlılık yaratmak;* grup amaçlarının başarılmaması durumunda her bir grup üyesi aynı ödülü alır. Eğiticiler öğrencilere;
 - ✓ Grubun ürünü için bir grup notu,

- ✓ Testten alınan bireysel not ve
- ✓ Tüm grup üyelerine ayrıca ek puan verebilir (Ekinci, 2011:96).

2.2.2. Yüz-Yüze Etkileşim

Yüz-yüze etkileşim, grup amaçlarına ulaşmak ve verilen görevi başarmak için bireylerin birbirlerini desteklemesi ve yapılan işi kolaylaştırması olarak tanımlanabilir (Ekinci, 2011:96). Bu özellikle, grup üyeleri karşılaştıkları problemlere nasıl çözüm bulduklarını diğer arkadaşlarıyla paylaşmalı, fikir alışverişinde bulunmalı ve problemleri tartışmalıdırlar. Böylece başarılı olan öğrenciler, grubun diğer öğrencilerine öğretici olarak hizmet vererek hem kendine hem de diğer öğrencilere faydalı olabilmektedirler. Akademik başarısı düşük olan öğrenciler grup üyelerinden düzeltici ve tamamlayıcı yardım alırlar, bu süreçte öğrenme gerçekleşir ve kalıcı olur (Doymuş ve Doğan, 2011:149). Bu yöntemde grup üyeleri, yardım etme, paylaşma, cesaretlendirme, dönüt verme, güvenme, tartışma gibi olumlu davranış değişiklikleri edinebilirler (Çubukçu, 2011:514).

2.2.3. Bireysel Değerlendirilebilirlik ve Kişisel Sorumluluk

Geleneksel öğrenme yöntemlerinde, bireylerin başarıları genelde sınavlardan almış oldukları notlarla ölçülür. İşbirlikli öğrenmede ise başarı sadece bireysel alınmış notlardan değil aynı zamanda grup etkinliklerine katılma düzeyi ve grubun başarısına sağladığı katkı ile ölçülür (Doymuş ve Doğan, 2011:148). İşbirliğine dayalı öğrenmede bireysel sorumluluk ögesi bireysel başarı değerlendirildiğinde oluşur. Grubun görevinin tamamlanmasında kimin üzerine ne görev düştüğünün bilinmesi gerekir. Dolayısıyla grup üyelerinin başkalarının sırtından geçinemeyeceğini bilmesi ve ona göre hareket etmesi gerekir. İşbirlikli öğrenme gruplarının amacı her bir üyenin

daha güçlü bir üye olmasını sağlamaktır. Bireysel sorumluluk gruptaki bütün üyelerin işbirlikli öğrenme ile güçlendirilmesinin temel ögesidir. İşbirlikli bir ders ile öğrenen grup üyeleri benzer görevleri tek başlarına yapabilme açısından daha iyi hazırlanmış olurlar. Öğrenciler birlikte öğrenip tek başlarına uygularlar (Ekinci, 2011:97).

2.2.4. Sosyal Beceriler

Sosyal beceriler, çeşitli etkileşimlerde, bireyin hem kendisinin hem de diğer bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve o anlayışa uygun davranışlar gösterebilmesi olarak tanımlanabilir (Çubukçu, 2011:513). Akkök (1996) ise, sosyal becerileri altı grupta toplamaktadır (Çubukçu, 2011:513):

- *İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri:* Dinleme, konuşmaya başlama, sürdürme, bitirme, teşekkür etme ve yardım isteme.
- *Grupla iş yürütme becerileri:* Başkalarının görüşlerini anlama ve saygı duyma, sorumluluk alma ve ikna etme.
- *Duygulara yönelik beceriler:* Kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarını duygularını anlama.
- *Saldırgan davranışlarla baş edebilme becerileri:* İzin isteme, paylaşma, kızgınlığa karşı uygun ifade yeteneği.
- *Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri:* Başarısız olunan durumla baş edebilme, grup baskıyla baş edebilme.
- *Problem çözme ve plan yapma becerileri:* Bilgi toplama, amaç oluşturma, işe yoğunlaşma.

Toplumsal yaşamın küçük bir modelini oluşturan işbirliğine dayalı öğrenme yönteminde tam anlamıyla başarıya ulaşabilmemiz için, bireylerin sosyal yaşamlarında gereksinim duydukları her türlü sosyal becerinin işbirliğine dayalı öğrenme yönteminde de kullanılması gerekmektedir. Nasıl ki sağlıklı etkileşimin olmadığı toplumlarda problemlerin ortaya çıkması doğalsa, grup içi etkileşimin sağlıklı olmadığı bir durumda da problemlerin ortaya çıkması doğaldır. Bu nedenle eğitimciler işbirliğine dayalı öğrenme yöntemini kullanmaya karar verdiklerinde yöntemi uygulamaya başlamadan önce, öğrencilere grup çalışması sırasında ihtiyaç duyacakları beceriler hakkında bilgi vermeli ve bu becerilerin öğretimi için zaman ayırmalıdır. Bu becerilerin aynı zamanda yaşama hazırlayıcı rolü de olduğu için üzerinde önemle durulmalıdır (Çolak, 2006:31).

2.2.5. Grup Süreci

Grup çalışmasında etkinliğin sağlanabilmesi, grupların ne kadar iyi çalıştığına bağlıdır. Grup süreci; hangi grup eylemlerin yararlı veya yararsız olduğunu belirlemek, hangi eylemlerin sürdürülmesi ya da değiştirilmesi konusunda karar vermek için grubun durumunun tanımlanmasıdır. Grup sürecinin amacı; amaçların başarılması için, işbirlikli çabalara katkıda bulunmada üyelerin etkinliğini belirlemek ve geliştirmektir. Grup sürecinin iki düzeyi vardır. Küçük grup ve bütün sınıf. Küçük grup işleyişinin güvence altına alınması için eğitimci her dersin sonunda grup üyelerinin her birinin ne kadar çalışmalara katıldığı ve etkin olduğu konusunu araştırmak için dersin sonunda belirli bir zaman ayırması gerekmektedir. Eğitimci burada yeterince zaman ayırarak, grup sürecini yapılandırmayı, olumlu geri bildirimler almayı, sürece ve işleyişe öğrencinin daha fazla katılmasını sağlamayı, öğrencilere işbirlikli becerileri daha fazla kullanmayı sağlamasını hatırlatmayı ve grubun daha

başarılı işlemlerini sağlamaktadır. Eğitici burada küçük grup işleyişine ek olarak, tüm sınıfın sürece katılımını da analiz etmesi gerekmektedir (Ekinci, 2011:97-98).

2.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Uygulama Basamakları

Yukarıda verilen işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarının genel özellikleri ve uygulamaya dönük yapılması gerekenler çerçevesinde, işbirliğine dayalı öğretim tasarımlarında izlenmesi gereken adımlara yönelik aşağıdaki gibi bir sıralama oluşturulabilir (Çolak, 2006: 47-49):

1. Öğretim elemanının işbirliğine dayalı öğrenme hakkında beceri sahibi olması,
2. Öğretim elemanının bir uzmanla birlikte işbirliğine dayalı öğretim ders tasarımını yaparak, dersin planlarını buna göre hazırlaması,
3. Öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme uygulamasından haberdar edilmesi ve işbirliğine dayalı öğrenme hakkında bilgilendirilmesi,
4. Öğrencilerde işbirliğine dayalı öğrenme becerilerinin geliştirilmesi,
5. Belirlenen işbirliğine dayalı öğrenme tekniğine göre grupların oluşturulması,
6. Grup içi etkinliklerin düzenlenmesi,
7. Öğretim elemanının öğrencilerin çalışmalarını, grup sürecini gözlemlemesi,
8. Değerlendirme.

Yukarıda verilen adımlar kullanılacak işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine bağlı olarak değişebilir. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminde esas olan öğrenci ve görüşlerine önem vermek, öğrenciye daha çok imkân sağlamak ve öğrencinin sosyalleşmesini ön planda tutmaktır (Çolak, 2006:49).

2.4. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Teknikleri

İşbirliğine dayalı öğrenme yönetiminin pek çok tekniği vardır. Bunlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz (Doymuş ve Doğan, 2011:151; Çubukçu,2011:515-519; Ekinci, 2011:101-103; Senemoğlu, 2005:501-508);

2.4.1. Birlikte Öğrenme

David Johnson ve Roger Johnson tarafından Minnesota Üniversitesi'nde geliştirilmiş bir tekniktir. İlk uygulamaları, öğrencilerin 4 ya da 5 kişilik heterojen gruplar içinde bir grup ödevi üzerinde çalışarak tek bir ürün ortaya koymalarına ve grubun birlikte ödüllendirilmesine dayanmakta ve takım yapılandırma etkinliklerini ve grup üyelerinin birlikte nasıl çalıştıklarına ilişkin geri bildirim veren grup tartışmalarını vurgulamaktadır (Four Leading Models, 2000) Akt: Çolak, 2006:37).

Bu tekniğin uygulanması için aşağıda belirtilen aşamaların yerine getirilmesi gereklidir (Doymuş ve Doğan, 2011:151-153).

1. Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi,
2. Grup büyüklüğüne karar verilmesi,
3. Öğrencilerin gruplara ayrılması,
4. Sınıfın düzenlenmesi,
5. Öğretim materyallerinin bağımlılık yaratacak biçimde planlanması,
6. Akademik işin açıklanması,
7. Bireysel değerlendirme,
8. İstendik davranışların belirlenmesi,
9. Öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi,
10. Grup çalışmasına yardımcı olma,
11. İşbirliği becerilerini öğretebilmek için araya girme,

12. Dersi sona erdirmeye,
13. Grubun ne kadar iyi çalıştığının değerlendirilmesi,
14. Akademik ilişkiler oluşturma.

2.4.2. Öğrenci Takımları

Bu gruptaki tekniklerin en önemli özelliği, hedeflere bütün takım üyelerinin ulaşmasıyla elde edilebilecek takım amacı ve takım başarısının vurgulanmasıdır. Başka bir ifadeyle öğrencilerden beklenen takım halinde bir şeyler yapmak değil, takım halinde öğrenmektir. Öğrenci takım tekniklerinin; *takım ödülü, bireysel sorumluluk ve başarı için eşit fırsatlar* olmak üzere üç özelliği vardır. Bu gruba giren teknikler kendi içinde iki gruba ayrılmıştır. Birinci grupta, her konuda ve her düzeyde uygulanabilecek, *öğrenci takımları-başarı bölümleri ile takım oyun turnuva tekniği*, ikinci grupta ise *takım destekli bireyselleştirme ve işbirlikli birleştirilmiş okuma ve kompozisyon* yer almaktadır. Yukarıda belirtmiş olduğumuz, *takım ödülü, bireysel sorumluluk ve başarı için eşit fırsatlar* hepsinde vardır ancak farklı şekilde kullanılmıştır (Açıkgöz, 2002) Akt: (Çubukcu, 2011:515).

2.4.3. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri

Bu teknik 1983'te Slavin tarafından geliştirilmiştir. Her bir grupta dört ya da beş öğrenci bulunur. Gruplar oluşturulurken, öğrencilerin başarı düzeyleri, cinsiyetleri hatta etnik kökenleri bile dikkate alınarak dengeli bir dağılım yapılması şarttır (Çubukçu, 2011:516).

Bu yöntem altı aşamada uygulanır (Doymuş ve Doğan, 2011:153):

1. Öğrenciler heterojen bir şekilde en fazla altı kişilik gruplara ayrılır,
2. Öğrenme konusu gruplara verilir,
3. Hangi grup ya da grupların sunum yapacakları belirlenir,

4. Grup alışmaları sonucunda her ğrenci bireysel teste tabi tutulur,
5. Öğrenciler aldıkları puanlarına göre sıralanır,
6. Bireysel başarılar toplanarak grup başarıları bulunur, en başarılı gruba ödöl verilir.

2.4.4. Takım-Oyun Turnuva

Bu teknikte tıpkı “Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri” tekniğinde olduğu gibi öğretim elemanın konuyu anlatımından sonra yapılan takım çalışması etkinliklerini içerir. Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri tekniğinden farkı ise yapılan çalışmalar ve öğrenmeden sonra öğrencilerin takımlarının temsilcileri olarak diğeri takım üyeleri ile bir turnuva içerisinde yarışmasıdır. Takımların temsilcilerinden oluşturulan üçer kişilik gruplarda genelde bir dizi sorunun yanıtlanmasından oluşan oyunlar oynanır. Turnuva etkinliğinde; her bir takımın en iyi olan öğrencileri 1. Turnuva masasına, başarı düzeyi onlardan sonra gelenler diğeri turnuva masalarına geçer ve böylece her öğrenci, gücü oranında takımının başarısına katkıda bulunur. Ayrıca başarıları yükselen öğrenciler masa değiştirebilir. Takım puanlarına göre takım ödülleri verilir. Not vermede ise bireysel olarak yapılan bir sınavın notları da göz önüne alınır (Açıkgöz, 1992:35-42)

2.4.5. Takım Destekli Bireyselleştirme

Bu teknikte tıpkı “Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri” tekniğinde olduğu gibi, öğrencilerden dört ya da altı kişilik heterojen gruplar oluşturulur. Her öğrenci kendi seçeceği başka bir öğrenci ile önceden hazırlanmış olan öğretim materyallerine çalışır. Öğrenciler gerekli çalışmaları yaptıktan sonra ünitenin alt bölümleri ile ilgili küçük bir teste ve daha sonra ünitenin tamamıyla ilgili bir izleme testine tabi tutulurlar.

Birlikte çalışan bu iki öğrenci birbirlerinin kâğıtlarını değerlendirirler. Takımların puanları, her üyenin her hafta tabi tutulduğu testlerden elde edilen puanların toplamından oluşmaktadır. Takım puanı, belirlenen başarı ölçütünü aşarsa her üye bir belge ile ödüllendirilir. Bu yöntemde takımlar diğer takımlarla yarışmaz sadece belirlenen standardı aşmaya çalışır (Doymuş ve Doğan, 2011:154).

2.4.6. İşbirliğine Dayalı Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon

Son zamanlarda kullanılmaya başlanan bir tekniktir. İşbirliğine dayalı birleştirilmiş okuma ve kompozisyon tekniği, geleneksel bir yöntem olarak kullanılan yetenek temelli okuma grupları yaklaşımını desteklemek amacıyla geliştirilmiştir. Öğretim elemanını, bir okuma grubuyla çalışırken, ikişer kişilik çalışma takımları karşılıklı öğretme tekniğiyle birbirlerine anlamlı okuma ve yazma becerileri kazandırmaya çalışır. Takımlar okuma yazma ödevlerinin tümünde, üyelerin gösterdiği performans ortalamasına göre ödüllendirilir (Doymuş ve Doğan, 2011:154).

2.4.7. Grup Araştırması

Grup araştırması tekniği kişilerarası diyaloga dayanır, sınıftaki öğrenmenin duyuşsal ve sosyal yönlerine ağırlık verir (Açıkgöz, 2002). Bu teknikte öğrenme etkinliklerinin öğrenciler tarafından yönlendirilmesi esastır. Öğrenciler bir konuyu planlayarak, bilgiyi toplayarak ve o bilgileri çok yönlü bir problem çözümünde kullanarak, sentezleyerek ve çalışmalarını birleştirerek araştırma yaparlar (Çubukçu, 2011:518).

2.4.8. İşbirliği-İşbirliği

Bu tekniğin temelinde yatan fikir, eğitimin; öğrencilerin doğal merakını, zeka ve yeteneklerini ortaya çıkaracak ve geliştirecek bir role sahip olması gerektiği anlayışıdır. Bunun için öğrencilerin, önce kendilerini ve yaşadıkları çevreyi anlamalarını sonra da bunu diğerleriyle paylaşmak üzere işbirliği yapmalarını sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır. Bu teknikte şu basamaklar takip edilir (Doymuş ve Doğan, 2011:155):

1. Öğrenci merkezli sınıf tartışması,
2. Öğrenci takımlarının oluşturulması,
3. Takım konularının seçilmesi,
4. Takımlardaki üyeler için alt konuların seçilmesi,
5. Alt konuların hazırlanması,
6. Alt konuların sunumu,
7. Takımların sunum için hazırlanması,
8. Takım sunumları ve
9. Değerlendirme.

İşbirliği-işbirliği çok çeşitli durumlarda kullanılabilir. Örneğin geleneksel olarak işlenmiş bir konuyu tamamlamak amacıyla ya da 10-15 dakikalık bir hazırlık aşamasından sonra 5 dakikalık sunumlar için kullanılır (Doymuş ve Doğan, 2011:155).

2.4.9. Birleştirme Teknikleri (Jigsaw)

Eliot Aronson ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan bir tekniktir. Uygulanmasında şu adımlar takip edilir (Çubukçu, 2011:517-518);

1. Grupların oluşturulması,
2. Malzemenin bölünmesi,

3. Uzmanlık grupları,
4. Grup içi öğretim,
5. Sınav.

2.4.10. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim

Birlikte soralım birlikte öğrenelim tekniğinde, 1990 yılında araştırma amacıyla uygulanmasıyla beraber, hazıra konma etkisini ortadan kaldırmaya, olumlu bağlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, grup ürünü ve ödülü ile yüz yüze etkileşim ilkelerine özel bir önem verilmiştir. Bu tekniğin uygulanmasında aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmektedir (Doymuş ve Doğan, 2011:155-156):

1. Grupların oluşturulması,
2. Okuma,
3. Öğrenci sorularının hazırlanması,
4. Grup sorusunun hazırlanması,
5. Grup sorularının gönderilmesi,
6. Grup sorularının yanıtlanması,
7. Yanıtların sınıfa sunulması,
8. Grup sunumunun değerlendirilmesi,
9. Grup sürecinin değerlendirilmesi,
10. Bütün sınıf tartışması,
11. Sınama.

2.5. Simülasyon Tekniği ve Eğitim-Öğretimde Kullanılması

İnsanoğlu yaşantısı boyunca çok sayıda zor ve karmaşık sorunlarla karşılaşmakta ve bu sorunların üstesinde gelmek için çok farklı yaklaşımlar ve çözümler bulmaktadır. İnsanoğlunun zorlukların üstesinden gelmek için bulmuş

olduğu çözüm yollarından birisi de simülasyon yaklaşımıdır (Kazan ve Ergülen, 2006: 179). Simülasyon; gerçeğin sözel, şekilsel veya sembolik olarak temsil edilmesidir (Sariaslan, 1982:1) Akt: (Kazan ve Ergülen, 2006: 181).

Eğitim amaçlı kullanılan oyun ve simülasyonlar eğitim alan bireyleri başka dünyalara götüren uygulamalardır. Oyun ve simülasyonların eğitim amaçlı kullanılmaları 1600'lere kadar dayanmaktadır. O yıllarda ordu ve donanmanın askeri stratejiler açısından güçlendirilmesi amacıyla kullanılmışlardır. 1800'lü yıllara kadar dünyanın önemli ülkeleri askeri amaçlarla bu teknikleri kullanmışlardır. Oyun ve simülasyonlar 1950'lerden itibaren de özellikle tıp, işletme, dil eğitimi ve fen bilimleri alanında sıkça kullanılmaya başlamıştır. (Gredler, 2004: 571).

Öğrencilere yaratıcı çözümler sunarak onların memnuniyetlerini arttırmak ve çeşitli fırsatlar sunmak için, simülasyon tekniğinin yeterince özelliği vardır. Öğrencilerin yaşayarak öğrenmelerini sağlaması gibi çok önemli bir özelliği barındıran simülasyon tekniği, eğitimciler ve uygulayıcılar tarafından faydalı bir yöntem olarak tavsiye edilmektedir (Sprouls, 1962; Wynder, 2004). Simülasyon tekniğinin eğitim öğretimde tercih edilme nedenleri arasında; öğrencilerin uygulamalara daha iyi konsantre olmasını sağlaması, öğrencilerin daha aktif olmalarını ve yaşayarak öğrenmelerini sağlaması vardır (Tan ve Marriott, 2013).

Değişen dünyada eğitim görmüş bireylerde olması istenen en önemli unsurlardan biri de yaratıcı düşünme yeteneğine sahip olunmasıdır. Bireylere yaratıcı düşünme yeteneğini kazandırmak için kullanılacak yöntemler olarak, beyin fırtınası,

tersine beyin fırtınası, simülasyonlar ve rol yapma teknikleri önerilmektedir (Bonk ve Smith 1998:270). Muhasebe eğitiminde simülasyonların genel muhasebe, maliyet muhasebesi ve denetim uygulamalarında öğrencilere analiz etme ve yorumlama açısından katkıda bulunduğu belirtilmekte ve simülasyonların muhasebe eğitiminde kullanılması tavsiye edilmektedir (Griffin ve Williams, 1964).

Simülasyon oyunları, interaktif gerçek hayat benzeri ortamlar oluşturarak, öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneğini geliştirme fırsatı sağlamaktadır. Bu ortamlar öğrencilere işletmelerin nakit akışlarını ve finansal durumlarını görme imkanı vermektedir (Smith, 2013:182). Yükseköğretimde belirli konuların öğretilmesi ve eleştirel düşünce yeteneğinin gelişmesi için simülasyon oyunları kullanılabilir (Keys ve Wolfe, 1990; Springer ve Borthick, 2004). Wynder (2004) yapmış olduğu çalışmasında bilgisayar destekli simülasyon tekniğini yönetim muhasebesi dersinde kullanmış ve uygulama sonucunda öğrencilerin yaratıcı sorun çözme yeteneklerinin gelişmesinde bir uyarıcı olduğunu tespit etmiştir.

Uluslararası literatürde işletme ve muhasebe alanında simülasyon tekniğiyle ilgili yapılmış farklı uygulamalar karşımıza çıkmaktadır. Bu uygulamalarda kullanılan yöntemlerden birisi de MONOPOLY™ oyunu kullanılarak yapılanlardır (Bruns Jr. 1965; Knechel 1989; Tanner ve Lindquist, 1998; Smith, 2013).

Albrecht (1995) simülasyon tekniği kullanarak yapmış olduğu çalışmasında, simülasyon tekniğinin, öğrencinin gerçek hayata hazırlanmasına olanak sağlaması, öğrencilerin uygulamanın hazırlık safhasında da yer alması sonucu daha iyi

öğrenmelerini sağlaması ve grup çalışması sonucu olarak öğrencilerin daha aktif olmaları gibi avantajlarına karşılık, öğrencilerin normal muhasebe uygulamalarından az da olsa fazla zamanını alması ve eğiticinin hazırlık aşamasında fazla zamanını alması gibi çeşitli dezavantajları olduğunu tespit etmiştir.

Öğretim teknolojilerinin gelişmesiyle soyut kavramlar simülasyon ve animasyonlarla somutlaştırılarak öğrencilerin derslerdeki başarısı arttırılabilir (Akkağıt ve Tekin, 2012:1). Eğitimde simülasyon, sınıf içinde bir konunun gerçekmiş gibi ele alınıp, çalışma yapılmasıdır. Bu çalışma sırasında modeller, şemalar, maketler veya bilgisayarda yazılmış yazılımlar kullanılabilir. Çalışılan bu ortam sayesinde, sanki gerçek bir ortamdaymış gibi bilgi, beceri ve tutum aktarımı yapılabilir. Gerçek yaşama benzer sorunlar ve sorular çözülebilir. Bu tercih gerçek ortamda yapılacak eğitimin güç, tehlikeli, masraflı veya canlılara zarar verebilme ihtimaline karşılık tercih edilebilir (Yılmaz, 2010:80).

Simülasyon yaklaşımını etkin kullanabilmek için şu ilkelere uyulmalıdır (Yılmaz, 2010:80);

- Seçilen konu simülasyon tekniğine uygun olmalıdır.
- Gerekli araç gereç sağlanmalıdır.
- Karar almada öğrencilere rehberlik sağlanmalıdır.

Simülasyon tekniğinin yararları ve sınırlılıkları ise şunlardır (Yılmaz, 2010:80);

Yararları;

- Gerçek yaşam koşullarını deneme imkânı verir.
- İlginçtir, güdülenmeyi arttırır.
- Yavaş öğrenenler için daha etkilidir.
- Öğrencinin daha aktif olmasını sağlar.
- İletişim becerilerinin gelişmesine imkân sağlar.
- Özellikle, kavrama, yargılama, karar verme ve çözümleme gibi yetenekleri geliştirir.

Sınırlılıkları;

- Pahalıdır.
- Gerçek durum abartılabilir.
- Amaçsız, eğlenme aracı olarak kullanılabilir.
- Öğrencinin değerlendirilmesi zordur.
- Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur.

Knechel (1989), genel (finansal) muhasebe eğitiminde kullanılan uygulamaların işletmeciliğe ait gerçeklikten uzak olduğunu ve bunun öğrenciler açısından sorun yarattığını belirtmekte ve çözüm önerisi olarak standart uygulamaların bu eksikliklerini azaltmak için işletme simülasyon oyunlarının kullanılmasını önermektedir. Yazar yapmış olduğu çalışmasında MONOPOLY™ oyununu kullanarak muhasebe eğitiminde hem simülasyonu hem de oyun tekniğini beraber kullanarak sunmuş olduğu önerisini test etmiştir. Aynı zamanda yazar, Gray, Willingham ve Jahnston'un 1963 yılında Ohio State Üniversitesinde ve Bruns'un 1965 yılında Yale Üniversitesinde yapmış olduğu çalışmaları örnek göstererek,

muhasebe eğitiminde işletme simülasyonlarının kullanılmasının daha eskilere dayandığını belirtmektedir.

2.6. Literatür Taraması

Aşağıdaki bölümlerde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve simülasyon tekniği ile ilgili ulusal ve uluslararası literatürde yapılmış olan çalışmalara değinilmiştir.

2.6.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile İlgili Çalışmalar

İşbirliğine dayalı öğrenme yönetimi gerek ülkemizde gerekse uluslararası literatürde özellikle eğitim bilimleri ve ilgili alanlarda daha sık bir şekilde ele alınmıştır. Muhasebe eğitimi açısından işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin çeşitli teknikleri kullanılarak yapılan çalışmalarda çok farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır (Gabbın ve Wood, 2008:391). Muhasebe eğitimi ile ilgili olarak ülkemizde yapılmış çalışmalarda ise işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine yeterince değinilmemiştir. Ancak yurtdışında yapılmış çalışmalarda muhasebe eğitiminde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin kullanılmasına ait çalışmalar mevcuttur. Muhasebe eğitimi alanında yapılan çalışmalarda öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları ve algıları üzerindeki etkileri araştırıldığı gibi grup halinde öğrenme teknikleri kullanılarak öğrencilerin derin ve yüzeysel öğrenmeleri de araştırılmıştır (Hall, Ramsay ve Raven, 2004; Clinton ve Kohlmeyer, 2005). Gerek ulusal gerekse uluslararası çalışmalardan bazılarını aşağıda kısaca değinilmiştir.

Ravenscroft, Buckless ve Hassall (1999) yapmış oldukları çalışmalarında 1984-1998 dönemleri arasında işbirliğine dayalı öğrenme ile ilgili yapılmış olan yirmi dokuz çalışmanın analizini gerçekleştirmişlerdir. Araştırmalarında işbirliğine dayalı

öğrenmenin ne olduğu, teorik dayanaklarının neler olduğu, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine nereden ve nasıl başlanacağı ve işbirliğine dayalı öğrenmenin fayda ve maliyetlerinin neler olduğuna dair soruların cevabı olacak çalışmalar incelenmiştir.

Şınga-Mugan ve Akman (2010) yapmış oldukları çalışmalarında Türkiye’de bulunan büyük bir özel üniversitede muhasebe eğitiminde aktif öğrenimi esas alan işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkilerini test etmişlerdir. Yöntemde öğrenciler deney ve kontrol gruplarına ayrılmış, deney grubundaki öğrenciler dersteki uygulamaları sınıfta grup içinde çözmüşler, kontrol grubunda ise uygulamalar sınıfta geleneksel yöntemle anlatılmıştır. Çalışma hem genel muhasebe dersi alan öğrencilerle hem de yönetim muhasebesi dersi alan öğrencilerle uygulanmıştır. Yönetim muhasebesi dersinde deney grubu 45 kişiden, kontrol grubu ise 89 kişiden oluşmuştur. Genel muhasebe dersinde deney grubu 55 kişiden, kontrol grubu ise 113 kişiden oluşmuştur. Yapılan uygulamada kontrol ve deney grupları arasında akademik başarı açısından önemli fark bulunamamıştır. Ancak sonuçlar istatistiki açıdan farklılıklar göstermese de genel muhasebe dersinde yapılan uygulama açısından, not ortalamaları deney grubu lehine kontrol grubundan daha yüksek çıkmıştır.

Wen (2011) yapmış olduğu çalışmasında yarı-deneysel desen kullanarak muhasebe eğitiminde, yenilikçi öğretim stratejilerinden olan yaratıcı problem çözme stratejisiyle desteklenen web destekli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin, öğrencilerin problem çözme tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırma üniversitede birinci yılı olan üç sınıfta eğitim gören toplam 162 öğrenci ile beraber gerçekleştirilmiştir. Araştırma iki deney ve bir kontrol grubu olmak üzere üç gruba

yürütülmüştür. 1. Deney grubu 53 öğrenciden (12 erkek ve 41 kız öğrenci) oluşmakta ve grupta uygulamalar problem çözme stratejisiyle desteklenen web destekli işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi; 2. Deney grubunda ise uygulamalar, web destekli işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile son olarak kontrol grubunda ise dersler geleneksel yöntemle işlenmiştir. 1. Deney grubunda araştırmacılar Tomlinson ve Henderson (1995) tarafından tasarlanan web destekli işbirliğine dayalı öğrenme ile Treffinger, Isaken ve Dorval (1994) tarafından geliştirilen yaratıcı problem çözme süreçleri yöntemini birleştirerek çalışmışlardır. Araştırma sonucunda problem çözme stratejisiyle desteklenen web destekli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı 1. Deney grubunun problem çözme tutumlarında 2. Deney grubu ve kontrol grubuna göre önemli ölçüde olumlu yönde fark olduğu tespit edilmiştir.

Ballantine ve Larres (2009) yapmış oldukları çalışmalarında, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin küçük grup ile öğrenme yöntemine göre, muhasebe eğitimi alan bireylerin çevreyle uyum becerilerine ve iletişim becerilerine olan etkisini araştırmışlardır. Araştırmalarını 79 öğrenciden oluşan ve küçük grupla öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubu ve 73 öğrenciden oluşan ve işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile beraber yürütmüştür. Araştırma sonucunda işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin çevreyle uyum becerilerine ve iletişim becerilerine olumlu katkısı olduğu tespit edilmiştir.

Lancaster ve Strand (2001) yapmış oldukları çalışmalarında, muhasebe eğitimcilerine daha önce yeterince uygulanmamış olan, takım öğrenme yöntemi ile uygulama yaparak yardımcı olmayı ve muhasebe literatürüne işbirliğine dayalı

öğrenme ile ilgili çalışma yaparak katkıda bulunmayı amaçlamışlardır. Bu çalışmalarında araştırmacılar takım öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenci algılarına olan etkisini test etmişlerdir. Araştırmalarını 82 öğrenciden oluşan kontrol grubu ve 81 öğrenciden oluşan deney grubuyla beraber yürütmüşlerdir. Bu gruplarda ders kaynağı olarak, Garrison ve Noreen (1997a) tarafından yazılan Yönetim Muhasebesi ders kitabı kullanılmıştır. Araştırma sonunda akademik başarıyı ölçmek için Garrison ve Noreen (1997b) tarafından hazırlanan Yönetim Muhasebesi Soru Bankası'ndan seçilen 50 adet çoktan seçmeli soru final sınavı olarak kullanılmıştır. Öğrenci algılarını ölçmek için ise İşletme Öğrencileri Derecelendirme Formundan seçilen sorular kullanılmıştır. Final sınavı sonuçlarına göre deney grubunun akademik yeterlik sonuçları çok az bir şekilde kontrol grubundan yüksek çıkmış ancak aralarındaki fark istatistiki açıdan anlamlı bulunmamıştır. Aynı şekilde öğrenci algıları açısından da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Aydın ve Er (2011) yapmış oldukları çalışmalarında, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin genel muhasebe dersine olan etkisini ölçmek amacıyla Akdeniz Üniversitesi İİBF'de eğitim gören iki farklı sınıftaki öğrencilerle beraber bir çalışma yapmışlardır. Yapmış oldukları çalışmalarında sınıflardan birini deney grubu olarak seçmişler ve bu sınıftaki öğrencileri dört ve beş kişilik gruplara ayırarak dersleri işbirliğine dayalı olarak işlemişlerdir. Diğer sınıfta ise geleneksel yöntemle dersler işlenmiştir. Öğrenciler dönem sonunda 100 puan üzerinden test sınavına tabi tutulmuş ve deney grubu ile kontrol grubunun sınav notları arasındaki fark deney grubu lehine istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur. Ayrıca öğrencilere dörtlü derecelendirme ölçeğiyle yöntemin etkisini ölçmek amacıyla sorular sorulmuş ve sonuçta işbirliğine

dayalı öğrenme yönteminin öğrencileri ezberlemeden çok anlamaya yönlendirdiği, problem çözme, sorgulama ve eleştirel düşünme yeteneklerini arttırmaya katkısı olduğu belirlenmiştir.

Caldwell, Weishar ve Glezen, (1996) yapmış oldukları çalışmalarında, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin muhasebe algıları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmacılar, uygulama yapmış oldukları sınıfın yarısına yakınıni deney grubu olarak seçmişler ve bu grupta dersleri işbirliğine dayalı olarak işlemişler, sınıfın geri kalan kısmını ise kontrol grubu olarak seçmişler ve bu grupta dersleri geleneksel yöntemle işlemişlerdir. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin Muhasebe İlkeleri 1 dersinde deney grubu lehine anlamlı fark çıkmışken Muhasebe İlkeleri 2 dersinde anlamlı fark oluşmamıştır. Dönem sonunda yapılan final sınavında da deney grubu öğrencileri Muhasebe İlkeleri 1 konusunda kontrol grubunda yer alan öğrencilerden daha iyi notlar almışlardır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin muhasebe dersine karşı olan algılarının kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha pozitif olduğu tespit edilmiştir.

Şahin (2011) yapmış olduğu çalışmasında, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminde uygulanan tekniklerden biri olan takım oyun turnuva tekniğinin Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde Etkili Takım Çalışması dersini alan son sınıf öğrencileri tarafından algılanışını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma beşer kişilik heterojen 10 gruptan oluşan 50 kişiyi kapsamaktadır. Çalışma haftada 2 ders saati olmak üzere 6 hafta boyunca yürütülmüştür. Araştırmacı hazırlamış olduğu anketle öğretmen adaylarının takım

oyun turnuva tekniği uygulamalarına yönelik görüşlerini tespit etmek istemiştir. Öğrencilere uygulanan anketten elde edilen veriler SPSS 10.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. “Öğretmen adayları, tekniğin uygulandığı grup çalışmalarından sonra birlikte çalışma, ortaya bir ürün koyabilme, bireysel ve sosyal güven ve olumlu bağımlılık açılarından olumlu görüş belirtmişlerdir.”

Yeşilyurt (2009) betimsel tarama modeli kullanmış olduğu çalışmasında, işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisine yönelik öğrenci görüşlerini tespit etmek istemiştir. Çalışma 2006–2007 akademik yılında, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi ve Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Çalışmanın evrenini 1242 üçüncü sınıf öğrencisi, evrenden yansız olarak seçilmiş 505 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. “Çalışma sonucuna göre öğrenciler, işbirliğine dayalı öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda yer alan davranış türleri üzerinde önemli derecede olumlu etkisinin olduğunu düşünmektedirler. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, işbirliğine dayalı öğrenmeye daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.”

Sezer ve Tokcan (2003) yapmış oldukları çalışmalarında, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin lisans düzeyinde 1. Sınıflara zorunlu olarak verilen “Türkiye Coğrafyası” dersinin “Türkiye’nin Fizikî Coğrafyası” konularının öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmada deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu araştırma 2002-2003 öğretim yılı bahar döneminde, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

1. Sınıflarında okuyan iki şubeye uygulanmıştır. 75 öğrenci üzerinde uygulama yapılmıştır. Sınıflardan biri deney biri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada ayrıca öğrencilerin başarılarını ölçmek için akademik başarı testi kullanılmıştır. Altı haftalık uygulama sonucunda t-testi sonuçlarına da bakarak belirtilen yöntemlerin coğrafya öğretiminde akademik başarı üzerindeki etkisinin anlamlı olup olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ile geleneksel öğrenme yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubunun lehinde anlamlı düzeyde farklılığın olduğu görülmüştür. Bu sonuç ile beraber yazarlar, “işbirliğine dayalı öğretim yönteminin, geleneksel öğretim yöntemine göre coğrafya öğretiminde akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğunu” göstermişlerdir.

Altıparmak ve Nakipoğlu (2002) tarafından yapılan araştırmada biyoloji öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini Anadolu Liseleri, örneklem alanını ise İzmir- Buca Anadolu Lisesi 2. Sınıfa giden toplam 80 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma deseni, deney ve kontrol gruplarında oluşan ve bu grupların kendi aralarında kıyaslandığı ön-test, son-test desenidir. Laboratuvar dersleri için işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi esas alınarak hazırlanan modüller kullanılmıştır. Uygulama sonunda tutum ölçeği ve başarı testi uygulanarak veriler elde edilmiştir. Araştırma bulguları, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik tutumlarında anlamlı bir fark olmadığını, ancak akademik başarı yönünden deney grubu lehine anlamlı bir fark oluştuğunu göstermiştir.

Çolak (2006) yapmış olduğu çalışmasında, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemini kullanarak öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmada yöntem olarak kontrol gruplu öntest-sontest-tekrartest modeli kullanılmıştır. Araştırma Sultanahmet Anadolu Teknik Lisesi Tesviye Bölümü “Cisimlerin Dayanımı” dersini alan üçüncü sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Deney ve kontrol grupları 15’er kişiden oluşmaktadır. Çalışmada, yapılan uygulamanın etkisini ölçmek amacıyla akademik başarı testi uygulanmıştır. Bu test öğrencilere uygulamadan önce öntest olarak uygulamadan hemen sonra sontest olarak ve kalıcılığın belirlenebilmesi için uygulama bittikten 2 ay sonra tekrartest olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, akademik başarı açısından, deney grubu lehine fark oluşmuş ancak kalıcılık açısından gruplar arasında fark oluşmamıştır.

Efe ve diğerleri (2011) yapmış oldukları çalışmalarında, bilgisayar simülasyonlarıyla desteklenen işbirlikli öğretim yönteminin biyoloji eğitiminde öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmada, biyoloji dersinde, Simülasyon Destekli İşbirlikli Öğrenmenin Öğrenci Takımları Başarı Grupları yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grupları arasındaki akademik başarı ve öğrencilerin derse yönelik tutumları araştırılmıştır. Araştırma, 2009-2010 eğitim öğretim yılının güz döneminde 8 hafta boyunca Diyarbakır Merkez Melik Ahmet Lisesi 10. Sınıfta okuyan 81 öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Kontrol ve deney grupları birbirine denk olan gruplar arasından rastgele seçilmiştir. Kontrol grubunda geleneksel yöntem

ile ders işlenirken, deney grubunda simülasyon destekli işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak 31 sorudan oluşan Enerji Bağlanması; Fotosentez ünitesi başarı testi ve Biyoloji dersi tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, simülasyon destekli işbirlikli öğretim yönteminin, geleneksel öğretime göre başarı açısından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının biyolojiye yönelik tutumlarında ise bir değişme tespit edilmemiştir.

2.6.2. Simülasyon Tekniği ve Eğitim-Öğretimde Kullanılmasına Yönelik Çalışmalar

Williams ve Kollar (2009) çalışmalarında, dünyaca ünlü bir denetim firması olan PricewaterhouseCoopers tarafından kendi personelinin iç kontrol süreçlerini, mülakat tekniklerini, dökümantasyon ve raporlama bilgilerini arttırmak amacıyla, gerçek bir üretim şirketi şeklinde simüle ettikleri “Auditing Alchemy Inc.” sanal şirketi üzerinde bir eğitim uygulaması yapmışlardır. Çalışmanın sonuçlarını tespit edebilmek için uygulanan yöntemlerden birinde öğrenciler deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney grubuna çoktan seçmeli 15 sorudan oluşan bir başarı testi uygulamadan önce öntest olarak uygulanmış ve aynı test uygulamadan sonra sontest olarak tekrar uygulanmıştır. Aynı zamanda okulun Muhasebe Danışma Kurulu üyelerinin de görüşleri alınmıştır. Son olarak ise, öğrencilerden içtenlikle uygulama hakkında görüşlerini beyan etmeleri talep edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerden, okulun muhasebe danışma kurulu üyelerinden gelen görüşlere ve öntest-sontest sonuçlarına bakarak araştırmacılar uygulamanın faydalı olduğunu tespit etmişlerdir.

Knechel (1989) yapmış olduğu çalışmasında MONOPOLY™ oyununu kullanarak muhasebe eğitiminde hem simülasyonu hem de oyun tekniğini beraber kullanmıştır. Uygulama finansal muhasebe dersi alan birinci sınıf öğrencileri ile beraber uygulanmıştır. Dersi alan toplam 80 öğrenci 4'er kişilik toplam 20 farklı gruba ayrılmış ve her bir grup oyunlarda 40 tam tur yapmıştır. Öğrenciler yapmış oldukları işlemler sonucunda ortaya çıkan işlemlerin muhasebe kayıtlarını büyük deftere, yevmiye defterine, gelir tablosuna ve bilançoya aktarmışlardır. Yazar yapmış olduğu bu çalışma sonucunda çeşitli zorluklar tespit etmesine rağmen simülasyon ile işletme ve muhasebe eğitimi uygulaması yapmanın faydalı olacağına dikkat çekmiştir.

Tanner ve Lindquist (1998) yapmış oldukları çalışmalarında MONOPOLY™ oyununu kullanarak hem simülasyon tekniğini hem de işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden olan takım-oyun-turnuva tekniğini birleştirerek muhasebe eğitiminde yeni kaynak teşkil edebilecek bir uygulama yapmışlardır. Bu çalışmada yazarlar uygulamayı 36 öğrenci ile birlikte yürütmüşlerdir. Öğrenciler cinsiyetleri ve akademik ortalamaları göz önüne alınarak üçerli gruplara ayrılmışlardır. Oyun kuralları çoğunlukla Knechel (1989) ve Schwan (1994)'ın çalışmalarından esinlenerek oluşturulmuştur. Oyunlar oynandıktan sonra ortaya çıkan finansal içerikli işlemler büyük deftere, yevmiye defterine, gelir tablosuna ve bilançoya aktarılmıştır. Yapılan uygulama sonucunda araştırmacılar, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile geliştirilen ve simülasyon oyunları ile desteklenen bu yöntemin öğrencilerin derse karşı olan tutumlarını ve öğrenmelerini olumlu etkilediği yönünde sonuçlara ulaşmışlardır. Yazarlar çalışmalarının son kısmında işbirliğine dayalı öğrenme modelinin muhasebenin her alanında araştırmacılar tarafından test edilmesi gerektiğini

belirtmektedirler. Ayrıca bu yöntemin vergi eğitiminde, idari eğitim dallarında ve yönetim muhasebesi eğitimine de çok uygun olacağını ifade etmektedirler.

Smith (2013) yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin döviz kuru riski ve yabancı para işlemlerine ait konularda muhasebe ile ilgili işlemleri yaparken karşılaştıkları zorluklara çözüm olması amacıyla bir model geliştirmiştir. Bu modelde İngiltere’de gayrimenkul yatırımı yapan bir Amerikan firması MONOPOLY™ oyunu kullanılarak simüle edilmiştir. İngiltere’de yapıldığı varsayılan işlemlerde İngiliz Pound’u kullanılmakta ve oyunun sonunda finansal işlemler Amerikan Doları olarak kayıt edilmektedir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin tepkilerini ölçmek amacıyla yazar tarafında anket uygulanmış ve anket sonucunda aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

- Öğrenciler uygulanan MONOPOLY™ uygulaması sonucunda döviz kuru riski hakkında bilgi sahibi olduklarını beyan etmişlerdir (5 üzerinden 3,94 ortalama).
- Öğrenciler uygulanan MONOPOLY™ uygulaması sonucunda, yabancı para işlemlerinin muhasebe eğitimindeki uygulamaları hakkında bilgi sahibi olduklarını beyan etmişlerdir (5 üzerinden 3,49 ortalama).
- Öğrenciler MONOPOLY™ uygulaması yerine uygulama problemleri çözmek ister misiniz şeklindeki önermeye nötr kalmışlardır.
- Öğrenciler MONOPOLY™ uygulaması yerine ek ders tercih etme fikrine ise katılmamışlardır.

Fowler (2005) yapmış olduğu çalışmasında, Genel Muhasebeye Giriş dersi alan 101 öğrenciyle beraber 2 dönemlik bir uygulama yapmıştır, uygulama sırasında sınıflardan biri kontrol bir diğeri ise deney grubu olarak seçilmiş, deney grubunda dersler aktif öğrenme yöntemi kapsamında vaka analizi ve simülasyon tekniğı kullanılarak, kontrol grubunda ise dersler geleneksel yöntemle işlenmiştir. Yazar çalışmasında Bloom Taksonomisine göre öğrencilerin Bilgi, Kavrama, Uygulama, Analiz, Sentez ve Değerlendirme düzeylerini test etmiş sonuç olarak deney grubundaki öğrencilerin değerleri çok az bir farkla daha yüksek çıkmıştır.

Aktaş ve Acar (2010) çalışmalarında maliyet ve yönetim muhasebesi uygulamalarına imkân tanıyacak şekilde bütünleşik üretim ortamlarını içerecek eğitim modeli tasarlamışlardır. Yazarlar sunmuş oldukları eğitim modelinin klasik maliyet muhasebesi eğitiminin yerine geçecek bir model olmadığını, sadece verilen eğitimin desteklenmesi için geliştirildiğini beyan etmişlerdir. Yazarlar sunmuş oldukları eğitim modelinde, muhasebe eğitimini teşkil eden öğrenci- öğretim üyesi- ders içeriğı gibi tüm faktörleri dikkate almışlar ve materyallerinin uyumlu bir biçimde bütünleştirilmesine, öğrencilerin gerçek hayata hazırlanmasına ve teorik derslere uygulama ile destek olacak şekilde LOGO Unity ERP yazılımı üzerinde görsel ve uygulamalı faaliyetler kullanılarak bir ek uygulama dersi tasarlamışlardır. Ayrıca yazarlar çalışmalarında uygulanmasını önerdikleri modelde yer alacak dersin içeriğı ve kapsamı, ders materyalleri ve özellikleri, eğitmen nitelikleri, öğrenci nitelikleri, ölçme ve değerlendirme yöntemi ve eğitim modeli ile kazandırılmak istenen nitelikler açıklanmıştır.

Akkağıt ve Tekin (2012) yapmış oldukları çalışmalarında Temel Elektronik ve lme dersindeki Lojik Devreler nitesi için, simülasyon destekli bir eğitim modeli uygulamışlardır. Uygulanan eğitim aracı çeşitli görsellerle desteklenmiş bu görsellerin öğrencileri derse karşı daha çok motive ettiği tespit edilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplu deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma 2011-2012 eğitim-ğretim yılı 2. Döneminde Palu Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi 10-E ve 10-F sınıflarındaki öğrencilere uygulanmıştır. Geliştirilen eğitim aracı ile ğretim yapılan ğrenci grubunun daha başarılı olduğu yapılan istatistiksel analizler sonucunda grlmştir.

Karal ve diğerleri (2010) yapmış oldukları çalışmalarında, geliştirdikleri simülasyon ortamında öğrencilerin sözel problemleri anlamlandırmalarını kolaylaştırıp problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla belirlenen hareket ve havuz problem türlerine ilişkin değiştirilebilir bir web tabanlı simülasyon ortamı tasarlanmıştır. Araştırma 2008-2009 ğretim yılı bahar döneminde, Trabzon ili merkezindeki bir ilköğretim okulundaki 2 farklı sekizinci sınıfta toplam 44 ğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırmacılar nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin her ikisinden de faydalanmışlardır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin başarılarını ölçmek için 20 maddeden oluşan başarı testinden, gözlemlerden ve öğrencilerle yapılan mülakatlardan yararlanılmıştır. Çalışmada deney grubunda 19, kontrol grubunda 25 ğrenci yer almıştır. Deney grubunda web tabanlı ğretim, kontrol grubunda ise geleneksel ğretim yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Deney grubundaki öğrencilerin geleneksel yöntemi kullanan kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.
- Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmelerde öğrencilerin web tabanlı simülasyon ortamına yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir.
- Geliştirilen bu yeni yöntemde öğrencilerin, kendilerine olan güvenlerinin arttığı ve daha iyi motive oldukları belirlenmiştir.

Emrahoğlu ve Bülbül (2010) yapmış oldukları çalışmalarında, ortaöğretim dokuzuncu sınıf fizik dersi “optik” ünitesinin öğretiminde, bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinden animasyonların ve simülasyonların akademik başarıya ve kalıcılığa etkisini sınamayı amaçlamışlardır. Araştırma Adana ili merkez Sarıçam ilçesindeki bir devlet ortaöğretim okulunda öğrenim görmekte olan toplam 79 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerini toplamak için 2007-2008 öğretim yılı ikinci döneminde, yaklaşık olarak on saatlik bir çalışma yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak, ortaöğretim 9. Sınıf fizik dersinin “optik” ünitesi ile ilgili kazanımlar doğrultusunda, araştırmacı tarafından hazırlanan fizik akademik başarı testi, deneysel işlem öncesinde öntest, deneysel işlem sonrasında sontest ve uygulamadan 12 hafta sonra da kalıcılık testi olarak kullanılmıştır. Araştırmada iki deney ve bir kontrol grubu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinden animasyonların ve simülasyonların, öğrencilerin akademik başarılarını ve bilgilerin kalıcılıklarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Animasyonlar ve simülasyonlarla yapılan öğretim ile kontrol grubunun etkisi birbiriyle kıyaslandığında, öğrencilerin

akademik başarılarında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmış olup, bilginin akılda kalıcılığında gruplar arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

BÖLÜM III

İŞLETME SİMÜLASYONLARIYLA DESTEKLENEN İŞBİRLİĞİNE DAYALI MUHASEBE EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE MOTİVASYONLARINA ETKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

3.1. Araştırma Problemi

Bir örgütün kaynaklarının oluşumunu, bu kaynakların kullanılma biçimini, örgütün işlemleri sonucunda bu kaynaklarda meydana gelen artış veya azalışları ve örgütün finansal açıdan durumunu açıklayan bilgileri üreten ve bunları ilgili kişi ve kuruluşlara ileten bir bilgi sistemi (Sevilengül, 2011:3) olan muhasebenin, gerek bu sistemi yönetecek gerekse teknik eleman olarak bu sistemde çalışacak ve muhasebenin sadece kayıt tutmaktan ibaret olmadığı, daha kapsamlı bir faaliyet olduğunun farkında olacak, aynı zamanda analiz ve yorum yapma yeteneğine sahip bireylere ihtiyacı olduğu açıktır.

Muhasebe sadece istenilen bilgileri elde etmek amacıyla kayıt tutan, ilgili yasalar çerçevesinde faaliyette bulunan bir sistem değildir. Muhasebe sistemi diğer bütün açık sistemler gibi çevresindeki değişimlerden etkilenmektedir. Sistemin değişen çevre koşullarına ayak uydurabilmesi için kendini daima güncellemesi gerekmektedir (Zaif ve Ayanoğlu, 2007:117).

Muhasebe sisteminden beklenen “sadece geçmişe yönelik sağlıklı, eksiksiz ve doğru bilgiler sunması” değildir. Muhasebe sisteminden özellikle işletme sahip ve yöneticilerinin beklentileri “geleceğe yönelik alınacak kararlarda, belirlenecek amaç ve hedeflerde ve planların hazırlanmasında doğru ve etkin karar alma sürecinde yol

gösterici” olmasıdır. Bu beklentileri meslek mensuplarının en etkili bir şekilde karşılayabilmesi alacakları eğitimin kalitesine bağlıdır (Karasioğlu ve Duman, 2011:165).

Muhasebe mesleğinin en iyi şekilde icra edilebilmesi, meslekten tarafların beklentilerinin en üst düzeyde karşılanabilmesi için mesleğe aday bireylerin almış olduğu eğitimin ve meslek mensuplarının alacakları eğitimin büyük önemi vardır. Muhasebe mesleğinin şu an ve ileride alacağı konum ve itibar verilen eğitimle doğru orantılıdır. Mesleğin ileride hangi durumda olacağını “verilen eğitimin kalitesi” belirleyecektir (Çukacı ve Elagöz, 2006:147).

Hacırüstemoğlu (2009) muhasebe eğitim ve öğretiminin kaliteli kabul edilebilmesi için üç temel unsurun varlığına dikkat çekmektedir. Bu unsurlar;

- *Eğitilmiş bireyleri istihdam eden kurum ve kuruluşların onlardan memnun kalmaları,*
- *Mezunların çalışmakta oldukları işyerlerinde katma değer oluşturmaları,*
- *Eğitimin uluslararası standartlarda olmasıdır (Hacırüstemoğlu,2009:19).*

Özellikle işletmelerin teknolojik gelişmeler, rekabet, piyasa koşulları ve küreselleşmenin getirdiği her türlü değişime ve baskıya ayak uydurabilmesi ve hayatta kalabilmesi için doğru bilgiye olan ihtiyacı gün geçtikçe artmaktadır. Bilgi işlem teknolojilerindeki değişimle bilginin hızlı üretilmesi ve kullanıcılara ulaşımı kolaylaşmıştır. Yaşanan bu gelişmeler doğrultusunda bilgiye olan ihtiyaç özellikle finansal bilgilere olan ihtiyaç artmıştır. Bu bilgilerin doğru, güvenilir ve hızlı bir

şekilde elde edilebilmesi de finansal bilgileri üreten muhasebe bölümündeki insan faktörüne bağlıdır. Finansal bilgi üretilmesinde eğitilmiş, nitelikli, kaliteli işgücünün önemi yadsınamaz hale gelmiştir. Bu ihtiyacı karşılayabilmek için muhasebe eğitimin kalitesinin artırılması kaçınılmaz olmuştur (Zaif ve Ayanoğlu 2007: 116).

Muhasebe eğitiminde kalitenin artırılabilmesi için uygulanan ve takip edilen hem ulusal hem de uluslararası standartlarda düzenlenmiş müfredatlarda, diğer mesleki eğitimlerde olduğu gibi eğitim alan bireylere, mesleğin şartlarını yerine getirebilmesi için gerekli olan mesleki bilgi ve uygulama becerileri kazanım olarak sunulmaktadır (Zaif ve Ayanoğlu, 2007:117). Bu kazanımların etkin bir şekilde aktarılabilmesi için, muhasebe eğitim programları belirlenirken verilecek dersler belirli bir sıralama ile öğrencilere sunulmaktadır. Bu sıralama belirlenirken muhasebe eğitiminin en önemli iki unsuru olan teorik konular ve uygulamaya ilişkin konular da göz önünde bulundurulmaktadır. Bütün eğitim programlarında olduğu gibi, muhasebe eğitiminde de ilk başlarda verilen ve temel teşkil edecek bilgilerle sonradan eğitimin tamamlanması amacıyla verilen bilgilerin bir bütün halinde kavranması çok önemlidir (Demirkan, 2001: 54). Akt: (Çukacı ve Elagöz, 2006: 147).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere eğitim programları oluşturulurken çok titiz davranılması gereklidir. Ayrıca mesleki eğitimlerde ve özellikle muhasebe eğitiminde öğrencileri sadece teorik bilgilerle yetiştirmek yeterli değildir. Bu teorik bilgilerle beraber artık işverenler işgörenlerden iyi iletişim yeteneği, takım çalışmasına yatkınlık, zaman yönetimi ve yaratıcı problem çözme gibi becerileri de beklemektedirler (Erol ve Erkan, 2008). Bunun yanında mesleki

muhasebe eğitimi almış olan bireylerin gayesi sadece işverenlerin beklentilerini karşılamak değildir, almış oldukları teorik ve uygulamalı eğitimleri bu bireylerin sadece çalıştıkları veya çalışacakları kurum ve kuruluşlara değil, aynı zamanda topluma karşı olan sorumluluklarını da etkili bir şekilde yerine getirmelerini sağlayacaktır.

Ayrıca günümüzde sadece ham verilerin işlenmesi yeterli değildir. İşletmelerin doğuşundan sona ermelerine kadar geçen süreçte yapmış olduğu işlemler sonucu ortaya çıkan verilerin işlenmesi ve bunların işe yarar bilgiye dönüştürülmesi gereklidir. Bu görevi yerine getirecek olan birim muhasebe departmanıdır. Bu verilerin doğru bilgiye dönüşmesinde herhangi bir sıkıntı yaşanmaması için muhasebe departmanındaki işgörenlerin nitelikli olmaları gerekmektedir (Karasioğlu ve Duman, 2011:165).

Muhasebe eğitiminin yukarıda belirtilen açıklamalara ek olarak en önemli amaçlarından biri de geleceğin muhasebecilerini yetiştirmek olmalıdır. Geleceğin muhasebecilerinden kastedilen ise bilgileri atıl durumda bırakmayıp yorumlayan, gerek ulusal gerekse uluslararası mevzuatlar ve uygulamalarla bağlantı kurabilen muhasebecidir (Zaif, 2004: 4).

Geleceğin muhasebecilerini yetiştirmek için muhasebe eğitimi üzerine araştırmalar yapılması ve eğitime yeni yaklaşımlar getirilmesi gerekmektedir. Geride bıraktığımız özellikle son 20-30 yıllık dönemde muhasebe eğitimi programları, ders içerikleri, eğitim kurumlarının durumları, muhasebe eğitim ve öğretiminde uygulanan

teknikler ve benzeri konular gerek ulusal gerekse uluslararası alanda eğitimciler ve uygulamacılar tarafından sıkça ele alınmış ve alınmaya devam etmektedir (Dönmez, Ağyar ve Ersoy, 2010: 25).

Muhasebe eğitimi ile ilgili yapılan birçok çalışmada muhasebe eğitiminde, eğitim alanların kişilik oluşumlarını da göz önünde bulundurarak, aşağıda belirtilen hususların egemen olması gerektiği fikri ön plana çıkmaktadır (Dinç ve Karakaya, 2008:118-119; Hacırüstemoğlu, 2009):

- Öğrencilerin ezbere dayalı eğitimden kurtarılması,
- Öğrencilere ileriye dönük bakış açısı kazandırılması,
- Öğrencileri içine kapanıklıktan kurtararak etkili iletişim kurma yeteneğinin kazandırılması,
- Öğrencilere birbiri ile bağlantılı konular arasında ilişki kurabilme yeteneği kazandırılması,
- Meslekte, sürekli eğitimin sağlanması,
- Teknolojiye ve özellikle bilgisayara yatkınlığı olan bireyler yetiştirilmesi,
- Sorgulama yeteneği olan, katılımcı, grup çalışmasına yatkın, paylaşımcı, etik değerlere sahip, sosyal sorumluluklarını geliştirmiş bireyler yetiştirilmesi.

Bu hususların eğitim anlayışına egemen olabilmesi için, muhasebe konuları özellikle de giriş konuları anlatılırken bu konuların teknik özellikler taşıdığını, bu konuların öğrencilerin tek başlarına anlamalarında çeşitli sıkıntılar yaratabileceğinin öngörülmesi ve bu açığın kapanması, bilgilerin aktarımında sorunlar yaşanmaması ve

en önemlisi öğrencilerin anlama düzeylerinin arttırılabilmesi için “dersin ilginç hale getirilmesi” önerilmektedir (Özbirecikli 2000) Akt: (Aydın ve Er, 2011: 24).

Eleren ve Kayahan (2007) benzer konulara temas ederek, muhasebe eğitim sistemleri gözden geçirilerek geleneksel öğretim yöntemlerinin terk edilmesi öğreticiyi değil öğrenciyi merkeze alan, derslerin daha dinamik bir yapıda işlenmesine olanak sağlayan çağdaş öğretim kuram ve yaklaşımlarının tercih edilmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Hwang, Lui ve Tong (2005) ise daha çok bireyi temel alan pasif öğrenme yöntemleri terk edilerek onun yerine grup ile çalışmayı gerektiren aktif öğrenme yöntemlerinin tercih edilmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

Aktif öğrenmenin çeşitli tanımları olmasına rağmen aşağıdaki belirgin özellikleri göze çarpmaktadır (Bonwell ve Eison, 1991: 3) Akt: (Şimga-Muşan ve Akman, 2004: 2):

- Öğrencilerin anlatılan konuyla ilgilenmelerini ve ezberden ziyade konuyu anlamalarını sağlar.
- Öğrencilere sadece bilginin aktarılması değil, aynı zamanda onlara beceri kazandırılması ön plandadır.
- Öğrenciler işlemiş oldukları konuyu analiz, sentez ve değerlendirme aşamalarından geçirerek, daha üst düzey düşünme ve sorgulama yeteneği kazanırlar.
- Öğrenciler “okuyarak, yazarak veya tartışarak” daha fazla etkindirler.
- Öğrencilerin kendi ilgi alanlarına giren konuları araştırmalarına daha çok önem verilir.

Bonwell ve Eison aktif öğretim yöntemlerini destekleyen bazı stratejiler de belirlemişlerdir. Bu stratejilerden bazıları aşağıdaki gibidir (Bonwell ve Eison, 1991: 3) Akt: (Şimga-Muşan ve Akman, 2004: 2):

- Ders içeriğinin öğrenciye aktarılmasında, video, powerpoint gibi görsel ve işitsel iletişim materyallerinin kullanılması,
- Bilgisayarların eğitim ve öğretimde daha fazla kullanılması,
- Öğrencilerin problem çözme yeteneklerini arttırmak amacıyla örnek olay uygulamalarına daha fazla yer verilmesi,
- Canlandırma, simülasyon ve oyunlarının daha fazla kullanıldığı öğretim stratejilerinden yararlanılması ve
- Birlikte-öğrenme yöntemleri ile öğrencilerin grup çalışmalarına alıştırılması.

Yukarıda da belirtildiği üzere artık öğrencilere geri bildirimler verilmesi şartıyla, ödev, proje, sunum, derste ki uygulamalara aktif katılım, araştırma yaptırılması, teknolojik olanakların sunulması özellikle bilgisayarlı muhasebe uygulamalarının yaptırılması gereklidir. “Nitekim zaman sabit tutulmak üzere insanlar, okuduklarının %10’unu, işittiklerinin %20’sini, gördüklerinin %30’unu, hem görüp hem işittiklerinin %50’sini, söylediklerinin %70’ini, yapıp söylediklerinin %90’ını hatırlamaktadırlar” (Şimşek, 1997: 32) Akt: Hatunoğlu, 2006a: 193).

Aktif öğretim yöntemlerinde başarı elde edebilmek için teknolojik imkânlardan yararlanmak gerektiği açıktır. Teknolojiden eğitimde yararlanıp yararlanılmaması tartışmalarına geçmeden teknolojinin muhasebeyi nasıl etkilediğinden bahsetmemiz gerekmektedir. Muhasebe sistemi küresel gelişmelerden ve özellikle teknolojik

değişmelerden oldukça fazla etkilenmektedir. Doğal olarak muhasebe eğitimi de bütün diğer bilim dalları, uygulama alanları gibi teknolojik gelişimden ve değişimden etkilenmekte ve etkilenmeye devam etmektedir. Teknolojik gelişmelerin muhasebe mesleğinde yapmış olduğu değişim ve gelişimlere bakacak olursak (Aktaş ve Acar, 2010: 212-213):

- Muhasebede sonuç alma ve sonuçların analiz edilmesi aşamaları oldukça kısalmıştır. Buradaki en önemli neden teknolojinin gelişmesi ile birlikte eskiden elle yapılan işlemlerin ortadan kalkmış olması ve sürecin basitleşmesidir.
- Teknolojik gelişmeler, işletme faaliyet sonuçlarının anlaşılır, güvenilir, zamanında ve karşılaştırılabilir olarak hazırlanması için kolaylıklar sunmuştur.
- Muhasebe eğitiminin ve muhasebe mesleğinin en önemli konularından biri olan denetim de teknolojik gelişmelerden yeterince etkilenmiştir. Teknolojinin denetim faaliyetlerine en önemli etkilerinden birisi denetim faaliyetlerinin teknolojik ortamlar üzerinden yapılmasıdır.

Teknolojideki bu değişim ve gelişim mesleki eğitimin de değişmesine neden olmuştur. Yapılan eğitim ve öğretimin etkili ve kalıcı olabilmesi için teknolojinin sürece dâhil edilmesi gereklidir.

Şimşek (1997) Akt: (Hatunoğlu, 2006a: 191) teknolojinin eğitimde kullanılması durumunda sağlayacağı faydaları şu şekilde sıralamaktadır:

- Somut bir tabana dayanan kavramların meydana gelmesini sağladığından, bilgilerin zihinde soyut kelime dizileri olarak değil, anlamlı kavramlar düzeni olarak yerleşmesini sağlar,

- Öğretimin verimli olmasını sağlar,
- Konuları somutlaştırır, çeşitli yönlerde canlandırıp açıklanmasını sağlar,
- Eğitim ve öğretimin monotonluğunu giderir,
- Öğrencileri çalışmaya teşvik eder,
- Düşüncenin devamlılığını sağlar,
- Öğrenilenlerin uzun süre hatırlanmasını sağlar.

Bu gelişmeler doğrultusunda, muhasebe eğitimi alan öğrencilerin teknolojik bilgi ve deneyim yeterliğine yeterince sahip olmaları ve bu gelişmelerin muhasebe eğitimine entegre edilmesi gerekmektedir. Çünkü artık muhasebe mesleği ile uğraşanlar, bilgi üretim nitelikleri açısından işletmelerde kurmay konumundadırlar. Özellikle öğrencilerin motivasyonlarının artırılması için, bilgisayar destekli eğitim ve öğretim tasarımları yapılmalıdır. Bununla beraber muhasebe eğitiminin en önemli ögesi olan teorik eğitim öğrenciye verildikten sonra öğrencinin konuyu daha iyi anlaması sağlanmış olacaktır (Aktaş ve Acar, 2009: 44). Öğrencilerin en iyi şekilde yetişmeleri onları istihdam edeceklerin beklentilerinin de karşılanmasını sağlayacaktır.

Konuyu özel sektör açısından değerlendirirsek, özel sektör doğası gereği kendisine maliyeti en düşük ve etkin olan kaynaklara yönelmektedir. İnsan kaynağı da bu çerçevede değerlendirilebilir. İşletmeler açısından en önemli insan kaynağı gruplarından birisi olarak muhasebe departmanında istihdam edilen işgücü gösterilebilir. Doğal olarak işletmeler gerekli teorik ve uygulama eğitimi almış ve hemen faydalanabileceği yetişmiş işgücü talep etmektedir. Özel sektörün beklentisi

içinde olduğu işgücünü sağlamak için üniversite ve diğer eğitim kurumlarında verilen eğitimle özel sektörün beklentilerinin eşleştirilmesi gereklidir. İşte bu noktada üniversite özel sektör işbirliği tekrar karşımıza çıkmaktadır. İşletmeler istihdam edecekleri işgörenlerde, almış oldukları eğitimle gerçek hayattaki uygulamaları birleştirmelerini istemektedirler. Günümüzde mesleki eğitim alan öğrencilerin üniversite özel sektör işbirliği çerçevesinde uygulamaları yerinde görmeleri, belirli bir süre çalışmaları ve yerinde eğitim alma imkanları son derece kısıtlıdır. Bu kısıtlılığa gerekçe olarak, gerek eğitim alan öğrenci sayısının fazlalığını gerek üniversite-özel sektör arasındaki işbirliğinin zayıflığını ve gerekse işletmelerin bazı uygulama bilgilerini öğrencilerle paylaşmak istememelerini gösterebiliriz. Bu nedenle eğitimdeki bu eksiklikler öğrencilere bilgisayarda simüle edilmiş işletme uygulamaları üzerinde eğitim verilerek giderilebilir (Aktaş ve Acar, 2010: 217).

Bu görüşü destekleyecek şekilde, Karasioğlu ve Duman (2011) yapmış oldukları çalışmalarında özellikle muhasebe eğitimi ve reel sektör arasındaki boşluğun kapatılabilmesi için şu ifadeleri kullanmaktadırlar;

“Öğrenciye verilecek muhasebe eğitiminde bir modelin geliştirilmesi ayrıca bu konuda eğitimcilerin gerekli bilgi, donanım ve sorumluluğa sahip olmaları gerekmektedir. Kurulan eğitim modelinin bilgisayar ortamında bir program vasıtasıyla örnek işletmeler veya vaka çalışmaları yoluyla takip edilmesi gerekir. Kurulan eğitim modelinin/modülünün öğretme ve öğrenmeye, yapılan çalışmaların değerlendirmeye sürekli açık olması ve sistem dışındaki yetkililerce eğitimci ve öğrencilerin performanslarının değerlendirmesine izin vermesi gerekmektedir. Ayrıca modülün “şirket tabanlı

uygulamalara” açık olması ve piyasaya uyumlu olmasını sağlayacak “iş simülasyonları” içermesi gerekmektedir” (Karasioğlu ve Duman, 2011: 165).

Eğitimcilerin, öğrencilerin gözünü korkutan, kalın kitapların anlamadan öğrenilmesine yani ezberlenmesine dayanan, özgünlüğü olmayan, yaratıcılığı sınırlı olan öğretme yöntemlerinden vazgeçmeleri gerekmektedir. Beklenen ve eğitim sonucunda kazanılan yetenekler arasındaki farkın kapatılabilmesi için bu değişikliklerin yapılması önem arz etmektedir. Aradaki bu farkın kapatılabilmesi için geliştirilecek çözüm yollarından biri de pedagojik çağdaş uygulamalara geçilmesidir. Bunun için öncelikle öğrenme ve öğretme arasındaki farkın belirlenmesi gerekir. Bir öğrencinin bir problemi nasıl çözeceğinin gösterilmesi öğretme olarak tanımlanırken, öğrencinin kendi problemini nasıl çözeceğini düşünmesi öğrenme anlamındadır. Öğretmenin değil de öğrenmenin ön plana çıkabilmesi için takım çalışmalarının, vaka analizlerinin, alanında uzman kabul edilen kişilerin eğitim sürecine dahil edilmesi, teknolojinin daha etkin kullanılması ve muhasebe yazılımlarının eğitim sürecine daha fazla dahil edilmesi gerekmektedir (Başar, 2005: 64).

Uluslararası muhasebe örgütlerinin de dikkat çektiği gibi yukarıda sayılan nedenleri de dikkate alarak eğitimcilerin derslerde, öğrencilerin kendileri öğrenecek şekilde yöntemler geliştirmeleri gerekmektedir. Özellikle muhasebe alanında çalışmalarda bulunan Muhasebe Eğitimi Değişim Komisyonu (AECC) ve Bedford gibi topluluklar, artık muhasebe eğitiminde değişimin kaçınılmaz olduğunu belirtmektedirler (Boyce, 2004: 569). Öğrenmeyi merkeze alan ve Uluslararası

muhasabe örgütlerinin de desteklediği öğretim yöntemlerinin bazıları aşağıdaki şekildedir; (Hatunoğlu, 2006a: 172).

- Öğrencilere çalışma ortamındaymış hissi vermek için örnek olay çalışmaları, iş ortamı tasarımları yapmak ve bunlara benzer araçları kullanmak,
- Bireysel çalışmadan ziyade grup çalışması yapmak,
- Bilgisayara dayalı (internet destekli) eğitim olanaklarını ve teknolojik imkanları kullanmak,
- Öğrencileri daha aktif katılımcı olmaya özendirmek,
- Öğrencinin yapmış olduğu araştırmalar sonucunda ulaştığı bulguları analiz edebilmesini sağlamak,

Muhasebe mesleği ve dolayısıyla eğitiminde meydana gelecek değişimler 1986 yılında hazırlanan Bedford raporunda da tespit edilmiştir. Amerikan Muhasebe Derneğinin de destek verdiği bu raporda eksik eğitim almış meslek mensuplarının mesleğin gelişimine ayak uyduramayacakları ve hayatta kalamayacakları belirtilmektedir. Hazırlanan bu rapora göre meslek mensupları için önemli olan gereksinimler şöyle belirtilmiştir (Toraman, Ülker ve Uçar, 2008: 23):

- Meslek mensuplarının başarılı olabilmesi yöneticilerine ve/veya diğer muhataplarına vereceği hizmetin kalitesine bağlı olacaktır. Meslek mensuplarının, sunacakları hizmetlerin kalitelerini arttırabilmesi işletmede kullanılan bilgi işlem ve sistemlerini tam anlamıyla tanımasına ve bu sistemlere hâkim olmasına bağlıdır.
- Piyasanın da değişmesi ile muhasebe meslek mensubundan olan beklentiler artmakta ve çeşitlenmektedir. Bu tip beklentilerin artması ile birlikte meslek

mensupları için yeni fırsatlar doğmaktadır. Eğer meslek mensupları kendilerini çok iyi şekilde yetiştiremez ve bu beklentileri karşılayamazsa bireyler bu isteklerini başka disiplinlerden karşılayacaklardır. Böylesi bir durum muhasebe mesleğinin uygulama alanını daraltacaktır.

- Giderek komplike bir hal alan bilgi teknolojileri nedeniyle meslek mensuplarının mesleklerini devam ettirebilmeleri açısından değişime ayak uydurmaları ve sürekli eğitime ihtiyaçları vardır.

Bedford raporunda geleceğin muhasebecilerinin, hayat boyu öğrenme yeteneği, eleştirel düşünme, iletişim yeteneği ve muhasebe bilgi sistemi hakkında yeterli bilgi ve yeterliğe sahip olması gerektiği özellikle belirtilmiştir (Bedford Committee Report, 1986)

Dünyada söz sahibi olan sekiz büyük muhasebe denetimi firması 1989 yılında, literatürde Big-8 raporu olarak anılan bir rapor yayınlamışlardır. Bu raporlarında bir meslek mensubunun sahip olması gereken becerileri ve asgari bilmesi gereken konuları aşağıdaki şekilde belirlemişlerdir (Toraman, Ülker ve Uçar, 2008: 23; Big 8 White Paper, 1989; Bolt-Lee ve Foster, 2003: 35-36).

- İletişim becerileri,
- Entelektüel beceriler,
- Ekonomik, politik, yasal ve sosyal konular üzerine genel bilgiler,
- İşletme yönetimi ve işleyişi üzerine bilgiler ve
- Muhasebe ve özellikle denetim alanında bilgiler.

Açıklanan bütün bu tespitlere paralel olarak, içinde bulunduğumuz dönemi de kapsayacak şekilde muhasebe eğitiminin vizyonuna temel teşkil edebilecek on yıllık hedefler şunlardır (Hacıüstemoğlu,2009: 27):

- Muhasebe eğitimi elektronik ortamda uygulamalı görsel malzeme destekli olmalıdır.
- Öğrenciye interaktif ortamlar yaratılarak bilgi teknolojileri ile eğitim sağlanmalıdır.
- Öğrenci, kayıt tutmanın yanında, bilgileri değerlendirip yorumlayıp bilgi ve iletişim teknolojileri ile fark yaratabilmelidir.
- Öğrencilik sürecinde web üzerinden bilgi çağı araçlarına ulaşım sağlanmalıdır.
- Öğrencilere kayıt düzenlerinde diğer işletme fonksiyonları (üretim, satış, lojistik, insan kaynakları gibi) ile ilgili geniş bakış açısı yakalamaları öğretilmelidir.
- Öğretim üyelerinin ve öğrencilerin, mesleki örgütler, iş hayatı, bağımsız denetim kurumları ile iletişimi de çok önemlidir.
- Web-siteleri ve web-kütüphaneleri ile öğretim üye ve öğrenciler sürekli güncellenmeli, öğrenciler sürekli öğrenme alışkanlık ve yeteneklerini geliştirme çabasında olmalıdırlar.
- Öğretim üyelerinin ve öğrencilerin, sosyolojik, psikolojik ve teknolojik destekle bireysel ve ekip çalışma alışkanlıkları yetenekleri geliştirilmelidir.
- Öğretim üyelerinin ve öğrencilerin gelişimi ve güncelliği adına ilgili kurum ve kuruluşların muhasebedeki gelişmeleri ücretsiz dijital platformlarda sunmaları özendirilmelidir.

Özellikle mesleki eğitimde karşımıza çıkan bir diğer sorun da, öğrencilere verilen mesleki eğitimle gerçek hayattaki uygulamaların birbirinden uzak olması ve eğitim içeriklerinin güncel uygulamaların gerisinde kalmasıdır. Konuya muhasebe eğitimi özelinde bakacak olursak, muhasebe eğitiminde tespit edilen ve yukarıda değinilen en önemli sorunlardan bazıları şunlardır (Demir ve Çam, 2006; Otlu, Durmuş ve Solak, 2012; Kalmış ve Yılmaz, 2004; Hatunoğlu 2006a; 2006b):

- Verilen derslerde çok fazla uygulama yapılamaması,
- Teknolojik olanaklardan fazlaca yararlanılamaması,
- Derslerin öğrencileri çalışma hayatına yeterince hazırlayamaması,
- Ders içeriklerinin güncel gelişmelerin uzağında kalması,
- Eğitimin geleneksel yöntemle ve sınıfta verilmesi,
- Derslerin öğretim elemanı merkezli olması,
- Öğrencilerin öğrenmeden ziyade ezbere yönelmesi ve amaçlarının öğrenme değil, ders geçme olması,
- Derslerin monoton olması ve öğrencilerin motive olamamaları.

Belirtilen bu sorunları aşmamıza bir parça da olsa katkı sağlaması açısından derslerde gerçek hayat benzeri işletme uygulamaları bilgisayar ve internet destekli simüle edilerek, öğrencilerin gerçek hayattaki uygulamalar benzeri örnekleri görmeleri, uygulama deneyimi kazanmaları, dersin çekici hale gelmesi ve öğrencilerin motivasyonlarının artırılması sağlanabilir. Eğitimciler, gerçek hayatla sınıfta verilen eğitim arasındaki boşluğu kapatmak için çeşitli yöntemler denemişler ve denemeye devam etmektedirler. Bazı araştırmacılar, çalışmalarında bu sorunu aşmak için örnek olay yöntemi, ev ödevleri, simülasyonları (Tan, Satin ve Lubwamama, 2013:375) ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntemini kullanmışlardır (Lindquist, 1995).

Sonuç olarak işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ve simülasyon tekniğinin sağlayabileceği yararlar göz önünde bulundurularak kurulacak modelin muhasebe eğitimi alan öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı olan motivasyonlarına olumlu etkisi olabileceği fikri bizi bu çalışmayı yapmaya yönlendiren temel sebeplerden olmuştur. Bu çerçevede, “İşletme simülasyonlarıyla desteklenen işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin muhasebe eğitimi alan öğrencilerin akademik başarılarına ve motivasyonlarına olan etkisi nedir?” problemine cevap aranmıştır.

3.2. Araştırmanın Amacı

Araştırma konusunun uygulanabilmesi için, uzun bir süredir işletme eğitiminde önemli bir araç olarak kullanılan işletme simülasyonları (Keys ve Wolfe, 1990; Tanner ve Lindquist, 1998) muhasebe eğitiminde önemli bir eğitim kaynağı olarak kullanılan muhasebe simülasyonları (Knechel, 1989; Tanner ve Lindquist, 1998; Smith, 2013) ve öğrencilerin derse karşı olan tutumlarını ve performanslarını arttırdığı çalışmalarda gösterilmiş işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı (Cottel ve Millis, 1993; Peek, Winking ve Peek, 1995; Ravenscroft 1997) birleştirilerek kullanılmıştır.

Bu araştırmanın amacı; işletme simülasyonlarıyla desteklenen işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin muhasebe eğitimi alan öğrencilerin akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisini araştırmaktır.

3.3. Araştırma Soruları

Yukarıda belirlenen amaçlar çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Öğrencilerin ntest başarı puanları kontrol edildiğinde, sontest başarı puanları, uygulanan işletme simülasyonlarıyla desteklenen işbirliğıne dayalı öğrenme yöntemine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. İşletme simülasyonlarıyla desteklenen işbirliğıne dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin derse karşı olan motivasyonlarına etkisi var mıdır?
3. Öğrencilerin ğrenme sürecine ve öğrenme ortamına ilişkin görüşleri nelerdir?

3.4. Araştırmanın nemi

Yukarıda belirtilen hususlar gz önünde bulundurularak, tasarlamış olduğumuz işletme simülasyonlarıyla desteklenen işbirliğıne dayalı öğrenme yöntemi ile muhasebe eğitimiinde tespit edilmiş olan sorunların aşılmasına katkıda bulunmaya çalışılmıştır.

Gerek işbirliğıne dayalı öğrenme gerekse simülasyon tekniğı ulusal bazda muhasebe eğitimi açısından çok sınırlı şekilde ele alınmış bir konudur. Simülasyonla desteklenmiş işbirliğıne dayalı öğrenme modeli ile ilgili muhasebe eğitimi açısından ulusal literatürde yapılmış çalışmalara rastlanmamıştır.

Araştırmamızda kullandığımız model muhasebe eğitimi açısından güncel ve değerlidir.

3.5. Tanımlar

- **Akademik başarı:** Öğrencilerin uygulama sonundaki sınavlardan aldıkları puanları öğrencilerin akademik başarıları olarak dikkate alınmıştır.
- **İşbirliğine Dayalı Öğrenme:** Öğrencilerin birlikte çalıştıkları küçük gruplar halinde etkileşim halinde oldukları, grup üyelerinin birbirlerinin öğrenmesinden sorumlu olduğu ve değerlendirmelerinde grubun ödüllendirildiği öğrenme yöntemidir.

3.6. Araştırma Yöntemi

Çalışmamızın bu bölümünde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci ve verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması konularına yer verilmiştir.

3.6.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada açıklayıcı desen (explanatory design) kullanılmıştır. Bu tür desenlerde araştırmacı ilk olarak nicel yöntemden yararlanır, daha sonra bulgularını tamamlamak ve rafine etmek için de nitel yöntemden faydalanır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Çalışmada; Karasar (2002:61) tarafından “bağımlı değişken üzerindeki etkisinin öğrenilmek istendiği uyarıcı değişken” olarak tanımlanan bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkenler üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmaya çalışılmıştır. Diğer bir ifadeyle; bağımsız değişkenler olan işletme simülasyonlarıyla desteklenen işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve geleneksel anlatım temelli öğretim

yönteminin; bağımlı değişkenler olan akademik başarı ve öğrenci motivasyonuna etkisi sınanmıştır.

3.6.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ahi Evran Üniversitesi Mucur Meslek Yüksekokulu'nda İşletme Yönetimi Programı ve Kooperatifçilik Programında eğitim gören 48 öğrenci ile beraber “Bilgisayarlı Muhasebe 1” dersi kapsamında yürütülmüştür. Sınıfların öntest başarı puanlarının denk olması nedeniyle, sınıflardan rastgele bir şekilde İşletme Programı deney grubu, Kooperatifçilik Programı ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Dersler, deney grubunda araştırmacı tarafından tasarlanan işletme simülasyonlarıyla desteklenen işbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel anlatım temelli yöntem kullanılarak işlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere “Bilgisayarlı Muhasebe 1” dersine yönelik sorulardan oluşan ve ders kazanımlarını ölçmek amacıyla uzman görüşleri alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan akademik başarı testi öntest olarak uygulanmış, aynı test dönem sonunda sontest olarak uygulanmıştır.

3.6.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmamız kapsamında aşağıda ayrıntıları verilen araçlarla veriler toplanmıştır.

- **Akademik Başarı Testi:** Araştırma kapsamında öğrencilerin önbilgi düzeylerini belirlemek için uygulamanın ilk haftasında öntest uygulanmıştır. “Bilgisayarlı Muhasebe 1” dersi ile sınırlandırılan içeriğin tamamını

kapsayacak şekilde bir öntest hazırlanmıştır. Hazırlanan öntestin taslak formu bir uzmana Türkçe dil kuralları açısından incelenmiştir. Verilen geribildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış, daha sonra hedef kitleye benzer özelliklere sahip 10 üniversite öğrencisinden soruları okumaları ve ne düşündüklerini söylemeleri istenmiştir. Öğrencilerden gelen geribildirimlere göre öntest yeniden düzenlenmiş ve son şekli verilen öntest kapsam geçerliliği ve hedeflere uygunluğu açısından alan uzmanlarına ders kapsamında işlenecek konu içeriği ile beraber sunulmuş ve görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan alınan geribildirimlere göre tekrar düzenlenen önteste son şekli verilmiştir. Ayrıca bu öntestin aynısı öğrencilerin deneysel işlem sonundaki durumlarını ölçmek için uygulama sürecinin son haftasında son test olarak uygulanmıştır.

- **Motivasyon Ölçeği:** Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1993) tarafından geliştirilen ve MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) olarak bilinen ölçek öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını belirlemek için kullanılmıştır. Bu ölçek Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada yürütülen doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizleri sonucunda motivasyon ve öğrenme stratejileri ölçeği toplam 81 madde ve 15 alt faktörden oluşmuştur. Ölçek içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme, görev değeri, öğrenmeye ilişkin kontrol inancı, öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik olmak üzere altı faktörden ve toplamda 31 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlanmış halindeki maddelerin

Cronbach Alfa değerleri 0.52 ile 0.86 arasında değişmektedir. Türkçe ve İngilizce formlarından elde edilen bilgiye göre toplam puanlar arası korelasyon katsayısı 0.85'tir. Ölçeğin sadece motivasyon bölümü araştırmada kullanılmıştır.

- **Öğrencilerin Öğrenme Sürecine ve Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşleri:**

Araştırmanın amaçlarıyla da uyumlu olacak şekilde, öğrencilerin öğrenme sürecine ve çalıştıkları öğrenme ortamına ilişkin görüşlerini belirlemek için, açık uçlu toplam üç soru içeren bir görüş formu (Ek-2) hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form da, diğer veri toplama araçlarıyla beraber uzman görüşlerine sunulmuş ve gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra uygulamada kullanılmıştır. Hazırlanan bu form, uygulama süreci sonunda öğrencilerle paylaşılmış ve öğrencilerin formdaki sorular hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bu formdan elde edilen bulgular, bulguların değerlendirilmesi bölümünde sunulmuştur.

3.6.4. Uygulama Süreci

Çalışmamızın bu bölümünde, deney grubu ve kontrol grubunda yapılan uygulama süreçlerine yer verilmiştir.

3.6.4.1. İşletme Simülasyonlarıyla Desteklenen İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulaması 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde (16 hafta) gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci boyunca Ek-6'da sunulan ders izlencesi takip edilmiştir. Öğrenciler uygulama süresince istedikleri zaman, öğretim elemanına

ulaşabilmiflerdir. Öğretim elemanı da uygulama süresince yapılan etkinliklerle ilgili öğrencilere geribildirimlerde bulunmuş ve onlara rehberlik etmiştir.

Çalışma kapsamında öncelikle; öğrenen analizi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin genel muhasebe ve dönem sonu muhasebe dersi notları, cinsiyet ve yaş kriterlerine göre grupların heterojen bir biçimde oluşturulabilmesi için öğrenci özelliklerinin ortaya konması sağlanmıştır. Daha sonra öğretim analizi yapılmıştır. Öğretim analizi yoluyla içeriğin belirlenen basamakları çerçevesinde, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin belirlenen tekniklerine göre işlenecek konular ve yapılacak uygulamalar belirlenmiştir. Bu işlemlerin ardından ise, öğrencilerin konu alanına ilişkin ön bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla uygulama sınavı şeklinde hazırlanmış olan akademik başarı testi öntest olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilerle ilk iki hafta verilen derslerde geleneksel yöntemle dersler yapılmıştır. Bu derslerde; aynı zamanda dersin öğretim elemanı da olan araştırmacı; öğrencilere kendini tanıtmış ve ders ile ilgili beklentilerini paylaşmıştır. Ardından öğrencilerin kendilerini tanıtmalarını istemiştir. Sonrasında laboratuvar ortamında işlenecek olan dersin çalışma laboratuvarı öğrencilere gösterilmiş, öğrencilerin uygulamada kullanacakları bilgisayarlara ve paket programa daha kolay uyum sağlamaları amacıyla bir hazırlık eğitimi verilmiştir. Bu kısa eğitim sırasında öğrencilere; laboratuvar ortamı ve paket program tanıtılmış, bu araçların yapısı ve kullanılması ile ilgili teknik ve pedagojik bilgiler verilmiş, etkili ve verimli kullanım önerileri sunulmuştur.

Yapılan bu işlemler ve tanıtımın ardından ders izlencesinde de belirtilen zamanlarda uygulama kapsamındaki faaliyetlere başlanmıştır. Uygulama kapsamında Ek-3'te gösterildiği şekilde öncelikle görev tanımları yapılmış ve öğrenciler aynı zamanda Ek-4'de gösterildiği şekilde araştırmacı tarafından tasarlanan ve öğrencilerin aralarındaki etkileşimi arttırması amacıyla öğrencilerce unvanları belirlenen sanal şirketlere gruplar halinde dağıtılarak uygulama süresince yapacakları görevlere ilişkin bilgiler verilmiştir.

Uygulama sürecinde simülasyon tekniğinin uygulanabilmesi için aşağıda belirtilen aşamalar izlenmiştir:

1. Araştırmacı tarafından tasarlanan sanal şirketler birbirleri ile ticari ilişkilerde bulunmuşlardır. Bu çerçevede bu sanal şirketlere gruplar halinde atanan öğrenciler, atandıkları şirketleri aracılığıyla karşılıklı olarak mal alıp mal satmışlar, yapmış oldukları alışlardan ve satışlardan iadeler yapmışlardır. Aynı zamanda çeşitli muhasebe uygulamaları, belgelendirme ve dosyalama işlerini gerçek işyeri benzeri bir ortamdaymış gibi yerine getirmişlerdir.

İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminde kullanılan tekniklerden biri olan birlikte öğrenme tekniğinin uygulanması için aşağıda belirtilen aşamalar izlenmiştir:

1. **Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi:** Bu aşamada deney grubunda yer alan öğrencilere bu ders kapsamında belirlenen hedefler açık bir şekilde ifade edilmiştir.
2. **Grup büyüklüğüne karar verilmesi:** Gruplar dört kişi olarak belirlenmiştir.

3. **Öğrencilerin gruplara ayrılması:** Öğrenciler genel muhasebe ve dönem sonu muhasebe ders notları, cinsiyet ve yaş kriterlerine göre heterojen bir şekilde gruplara dağıtılmıştır.
4. **Sınıfın düzenlenmesi:** Öğrencilerin kolay iletişim sağlayabilmesi için mümkün olduğunca birbirine yakın, grupların ise birbirlerini rahatsız etmemeleri için olabildiğince uzak oturmalarına dikkat edilmiştir.
5. **Öğretim materyallerinin bağımlılık yaratacak biçimde planlanması:** Uygulama sürecinde gerek görev dağılımları gerekse dağıtılan materyaller öğrencilerin birbirleriyle olan bağımlılıklarını arttıracak şekilde planlanmıştır.
6. **Akademik işin açıklanması:** Öğrencilere hangi işi yapacakları ve o işi nasıl yapacakları detaylı olarak açıklanmıştır.
7. **Bireysel değerlendirme:** Grup içinden rastgele seçilen öğrencilere sorular sorulmuş, grup üyelerinin birbirlerine yardım etmesine imkân sağlanmış ve paket program üzerinde öğrencilerin görevlerini yerine getirip getirmediikleri takip edilmiştir.
8. **İstendik davranışların belirlenmesi:** Süreç sonunda öğrencide meydana gelmesi istenen davranış değişiklikleri belirlenmiştir.
9. **Öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi:** Uygulama sürecinde öğrencilerin hangi noktalarda hangi sorunlarla karşılaştıklarını belirlemek için gruplar devamlı olarak gözlemlenmiştir.
10. **Grup çalışmasına yardımcı olma:** Gruplardan gelen sorular yanıtlanmış, anlaşılmayan konular hakkında açıklamalar yapılmış ve öğrencilerin verilen görevleri bitirmelerine yardımcı olunmuştur.

11. İşbirliği becerilerini öğretebilmek için araya girme: Birlikte çalışmakta zorlanan öğrencilere çeşitli öneriler getirilerek yardımcı olunmuştur. Birlikte çalışma davranışını gösteren öğrencilerin bu davranışlarının da pekiştirilmesi için gerekli çalışmalar yapılmıştır.

12. Dersi sona erdirme: Dersin sonunda öğrencilere işlenen konu ile ilgili neler öğrendiklerini tespit etmek amacıyla çeşitli sorular sorulmuş, öğrencilerin öğrendiklerini kısaca açıklamaları istenmiştir.

13. Grubun ne kadar iyi çalıştığının değerlendirilmesi: Grupların ne kadar iyi çalıştıkları değerlendirilmiştir.

14. Akademik çelişkiler oluşturma: Muhasebe uygulamaları ile ilgili çeşitli tartışma konuları açılmış ve öğrencilerin katılımı sağlanmıştır.

Uygulama sürecinin başında öntest olarak uygulanan akademik başarı testi öğrencilere dönemin son haftasında sontest olarak uygulanmış, ayrıca Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1993) tarafından geliştirilen ve MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) olarak bilinen ölçek öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını belirlemek için uygulanmış ve uygulama süreci sonlandırılmıştır.

3.6.4.2. Geleneksel Anlatım Temelli Öğrenme Yönteminin Uygulama Süreci

Bu araştırmada, işletme simülasyonlarıyla desteklenen işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin Ahi Evran Üniversitesi Mucur Meslek Yüksekokulu Bilgisayarlı Muhasebe 1 dersi kapsamında öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonlarına etkisinin, anlatım temelli öğretim uygulamasından daha etkili olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için, deney grubunda işletme simülasyonlarıyla desteklenen

işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel anlatım temelli öğretim yöntemi uygulanmıştır.

Geleneksel anlatım temelli öğretim yönteminin geliştirilmesinde ilk adım hedeflerin belirlenmesidir. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulanması için belirlenmiş olan hedefler, bu yöntemde de aynı şekliyle kullanılmıştır (Bkz. Ek-6 ders izlencesi). Amaç, işbirliğine dayalı ve anlatım temelli öğretim tasarımı planlarının hedeflerde ve içerikte mümkün olduğunca paralellik taşımasının sağlanmasıdır.

Hedefler belirlendikten sonra öğrencileri bu hedeflere taşıyabilecek içeriğin oluşturulması aşamasına geçilmiş ve yine araştırmacı tarafından, uzman görüşleri alınarak hazırlanan işletme simülasyonlarıyla desteklenen işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin içeriğinin aynen kullanılması yoluna gidilmiştir. Ayrıca işletme simülasyonlarıyla desteklenen işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin planlarında kullanılan uygulamalar, anlatım temelli öğretim yöntemi kapsamında da öğrencilere sunulmuştur. Anlatım temelli öğretim yönteminin öğretim sürecini doğrudan ağırlıklı olarak öğretim odaklı öğretim elemanı sunumları oluşturmuş, sunumlar esnasında öğrencilerden gelen sorular sınıf içinde öğretim elemanı tarafından cevaplandırılmıştır. Son olarak değerlendirme için ise, uygulama sürecinin başında öntest olarak uygulanan akademik başarı testi öğrencilere dönemin son haftasında sontest olarak uygulanmış, ayrıca Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1993) tarafından geliştirilen ve MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) olarak bilinen ölçek öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını belirlemek için uygulanmış ve uygulama süreci sonlandırılmıştır.

3.6.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında toplanan veriler ışığında; işletme simülasyonlarıyla desteklenen işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin akademik başarı ve öğrenci motivasyonuna etkisi açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının çözümlenmesinde;

- Öğrencilerin uygulama öncesindeki ve uygulama sonrasındaki akademik başarı puanlarındaki değişimi analiz etmek için tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır.
- Öğrencilerin motivasyon ölçeğinden aldıkları puanların uygulanan yönteme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini çözümlmek için, ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır.
- Öğrencilerin öğrenme sürecine ve çalıştıkları öğrenme ortamına ilişkin görüşleri de yüzde ve frekans gibi betimsel istatistikler kullanılarak çözümlenmiştir.

Tüm araştırma soruları .05 hata düzeyinde test edilmiştir ve SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılarak istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir.

3.7. Bulguların Değerlendirilmesi

Çalışmamızın bu bölümünde, araştırma soruları kapsamında ulaşılan bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

3.7.1. Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmamızın birinci araştırma sorusu olarak, “Öğrencilerin öntest başarı puanları kontrol edildiğinde, sontest başarı puanları uygulanan işletme simülasyonlarıyla desteklenen işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” cümlesi belirlenmiştir.

Bu soru cümlesini test etmek ve öğrencilerin uygulama öncesindeki ve uygulama sonrasındaki başarı puanlarındaki değişimi analiz etmek için tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Uygulama sonrasında, gruptaki öğrencilerin öntest başarı puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama başarı puanları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Sontest Başarı Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	24	71.92	71.91
Kontrol Grubu	24	55.33	55.33

Tablo 2’de de görüldüğü gibi, öğrencilerin uygulama sonrasında aldıkları sontest ortalama başarı puanları deney grubundaki öğrenciler için 71.92, kontrol grubundaki öğrenciler için ise 55.33’tür deney grubundaki öğrencilerin önteste göre düzeltilmiş sontest başarı puanlarının ortalaması 71.91 ve kontrol grubundaki öğrencilerin önteste göre düzeltilmiş sontest başarı puanlarının ortalaması ise 55.33 olarak belirlenmiştir.

Grupların düzeltilmiş sontest başarı puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları ise Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öntest Başarı Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Başarı Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest (Reg.)	512.000	1	512.000	1.403	.243
Grup	2389.333	1	2389.333	6.548	.014
Hata	16056.042	44	364.910		
Toplam	20729.250	47			

Tablo 3’te görüldüğü gibi ANCOVA sonuçlarına göre, farklı yöntemler uygulanan gruplar arasında, öntest başarı puanlarına göre düzeltilmiş sontest başarı puanları arasında, anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F(1-44)=6.548$, $p<.05$]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin öntest başarı puanlarına göre düzeltilmiş sontest başarı puanları uygulanan yöntemle göre değişmektedir.

İşbirliğine dayalı öğrenme, seviyeleri farklı olan öğrencileri heterojen bir şekilde bir araya getirerek, öğrencileri birlikte çalışmaya yönlendirmekte, aynı zamanda sadece öğretim elemanından değil birbirlerinden de öğrenmelerine fırsat vermektedir. İçerdiği farklı tekniklerle öğrenciyi edilgenlikten kurtarıp daha aktif hale getirmekte aynı zamanda motivasyonlarını da arttırmaktadır. Simülasyon tekniği, gerçek hayat benzeri çalışma ortamların oluşturulmasında kullanılmakta, öğrencilerin

konuyu daha iyi anlamaları ve zihinlerinde olayı daha net canlandırarak bilgiyi özümsemelerine olanak sağlamaktadır. Araştırmanın çıkış noktası da; işletme simülasyonlarıyla desteklenen işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin, akademik başarı üstünde etken bir değişken olabileceği düşüncesi idi. Ulaşılan bulgunun da; bu düşüncenin doğruluğunu kanıtladığı düşünülebilir.

3.7.2. İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmamızın ikinci araştırma sorusu olarak, “İşletme simülasyonlarıyla desteklenen işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin derse karşı olan motivasyonlarına etkisi var mıdır?” cümlesi belirlenmiştir.

Öğrencilerin motivasyonları, Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1993) tarafından geliştirilen ve MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) olarak bilinen ve Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ölçek ile belirlenmiştir. Öğrencilerin motivasyon ölçeğinden aldıkları puanların uygulanan yönteme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini çözümlemek için, ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Öğrencilerin motivasyon ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Motivasyon Puanlarının Uygulanan Yönteme Göre Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	$\bar{X}$	S
Deney Grubu	24	167.75	20.243
Kontrol Grubu	24	167.71	20.613
Toplam	48	167.73	20.210

Tablo 4'te de görüldüğü gibi; deney grubundaki öğrencilerin motivasyon puanlarının ortalaması 167.75 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon puanlarının ortalaması 167.71'dir. Öğrencilerin motivasyon puanlarının uygulanan yönteme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular ise Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Motivasyon Puanlarının Uygulanan Yönteme Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	.021	1	.021	.000	.994
Gruplarıçi	19197.458	46	417.336		
Toplam	19197.479	47			

Tablo 5'te de görüldüğü gibi, ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin motivasyon puanları arasında, uygulanan yönteme göre anlamlı bir farklılık yoktur [$F(1-46)=.000$, $p>.05$]. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin motivasyon puanları uygulanan yönteme göre değişmemektedir.

Araştırmada her iki gruptaki öğrencilerin motivasyon puanları onların öğrenmelerine motive olduklarını göstermektedir. Her iki grupta da öğrenciler öğrenme sürecinde verilen eğitimler ve yapılan uygulamalar kapsamında motive olmuşlardır. Bununla birlikte deney ve kontrol grubu arasında uygulanan farklı yöntemler öğrencilerin motive olmalarında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

3.7.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmamızın üçüncü araştırma sorusu olarak, “Öğrencilerin öğrenme sürecine ve öğrenme ortamına ilişkin görüşleri nelerdir? ” cümlesi belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğrenme sürecine ve çalıştıkları öğrenme ortamına ilişkin görüşlerini almak için Ek-2’de sunulan “Bilgisayarlı Muhasebe 1 Dersine İlişkin Görüş Formu” kullanılmıştır. Deney grubumuzda yer alan 24 öğrenci ve kontrol grubumuzda yer alan 24 öğrencinin tamamından görüş formları alınmıştır. Toplamda 48 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin almış oldukları eğitim ile ilgili değerlendirmelerine ve görüşlerine ilişkin bulgular:

Öğrencilerden “Bilgisayarlı Muhasebe 1” dersi kapsamında almış oldukları eğitimi değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin değerlendirme puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Almış Oldukları Eğitime İlişkin Değerlendirme Puanları

Değerlendirme Puanı	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
5 (Çok İyi)	19	79.17	18	75.00
4 (İyi)	3	12.50	4	16.67
3 (orta)	2	8.33	2	8.33
2 (Kötü)	-	-	-	-
1 (Çok Kötü)	-	-	-	-
Toplam	24	100	24	100

Tablo 6’da da görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin % 79.17’si (n=19) almış oldukları eğitimin çok iyi olduğunu, % 12.50’si (n=3) ise iyi ve % 8.33’ü ise orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Kontrol grubundaki öğrencilerin % 75.00’i (n=18) almış oldukları eğitimin çok iyi olduğunu, % 16.67’si (n=4) ise iyi ve %8.33’ü ise orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Yukarıda da ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışıldığı üzere; elde edilen veriler, öğrencilerin %91.67’sinin (n=44) almış oldukları eğitimin iyi olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin almış oldukları eğitim ile ilgili değerlendirmelerine ilişkin içerik analizi sonuçlarını içeren olumlu ve olumsuz görüş ifadeleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Deney Grubundaki Öğrencilerin Almış Oldukları Eğitime İlişkin Görüşleri

Olumlu	Görüşler	f	%
	Grup çalışmasının faydalı olması	14	25.45
	Dersi anlamayı kolaylaştırması	10	18.18
	Yararlı bir uygulama olması	9	16.36
	Gerçek hayata hazırlaması	8	14.55
	Dersi ilgi çekici hale getirmesi	7	12.73
	Simülasyon tekniğinin faydalı olması	7	12.73
	Toplam	55	100
Olumsuz	Görüşler	f	%
	Laboratuvar ortamının iyi olmaması	5	71.42
	Ders saatlerinin art arda olması	2	28.58
	Toplam	7	100

Tablo 7’de de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrenciler daha çok; grup halinde çalışmanın faydalı olması ve dersi anlamayı kolaylaştırması ile ilgili olumlu görüş belirtmiş iken, dersin işlendiği laboratuvar ortamının iyi olmaması ve ders saatlerin art arda olmasını ise olumsuzluk olarak nitelemişlerdir.

Deney grubundaki öğrencilerin 14’ü grup çalışmasının faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazılarının konuya ilişkin ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“Grup çalışması yaparak iş hayatındaki ortamı az da olsa tanımış olduk. D1”

“...diğer çalışmalarımızın da grupça olmasını isterim. Çünkü diğer dersi kaçıran arkadaşımıza geçen ders hakkında bilgi veriyoruz. En azından telafi edebiliyor. D2”

“...grup halinde herkesin görev dağılımlarını sürekli değiştirerek her konuyu öğrenmemizi sağladı. D7”

“Gruplar halinde çalıştık birbirimizden fatura aldık verdik hem öğrendik hem eğlendik ☺...D11”

“Ayrıca derste yapmış olduğumuz grup çalışmaları da dersi anlayabilmemiz adına bize çok yardımcı oldu. D21”

“Özellikle grup çalışmasında arkadaşlarımızla iç içe ve ortak bir şekilde yapmak benim öğrenmemde en pratik yol oldu diye düşünüyorum. D23”

Deney grubundaki öğrencilerin 10’u yapılan uygulamaların dersi anlamayı kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazılarının konuya ilişkin ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“Tamamını öğrenemedik ama gördüğümüz kadarını yapılan uygulamalarla iyice kavradık. D1”

“...bölüm bölüm uygulamaları öğrendik muhasebemiz fazla iyi değildi uygulamalar yaparak muhasebemizi geliştirdik... D3”

“Bilgisayarlı muhasebe dersinin uygulamalı olması dersi daha iyi anlamamızı sağladı. Derste gördüğümüz işlemleri tekrar halinde olması ve uygulamalı olması öğrenmemiz açısından iyi oldu. D12”

“5 puan veriyorum. Uygulamalı olarak öğrenmemiz dersi daha iyi anlamamızı sağlıyor. D16”

“Gerçek hayatta olduğu gibi faturalar üzerinden dersi işlememiz daha iyi öğrenmeme yardımcı oldu. Çok iyi olduğunu düşünüyorum 5 puan. D20”

Deney grubundaki öğrencilerin 9’u yararlı bir uygulama olduğunu ve 8’i de yapılan uygulamaların gerçek hayata hazırladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazılarının konuya ilişkin ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“...bize verdiği bilgiler kapsamında çok yararlı olduğunu düşünüyorum. D13”

“...5 puan veriyorum çok olumlu bir uygulama. D14”

“... programını millet dışarda ücret karşılığı alırken değerli hocamız bize bunu klasik ders yönteminden çıkartarak güzel bir şekilde göstermiştir. D14”

“Bu derste yapmış olduğumuz uygulamalar görsel olduğu için faydalı olmuştur. D20”

“4 puan veriyorum. Bu dersin bize etkisi olumlu olmuştur . D22”

“...iş hayatında da karşımıza çıkacağı için faydalı oldu...D3”

“...etkinlik içinde faaliyetlerde bulunmamız çok bilgili ve hayata farklı bakış açımız açısından yararlı oldu. Yaptığım uygulamalar normaldeki ile birebir olması çok iyiydi.

İleriki hayatta faydalı olacağı düşünüyorum. D8”

“...almış olduğumuz eğitim ilerdeki hayatımızda bize yarar sağlayacağına inanıyorum. D9”

“... programı günümüzde yoğun olarak kullanılan bir program öğrenmiş olduk bu bizim iş hayatımızda işimize yarayacağını düşünüyorum. D10”

“Gerçek hayattaki işlerin nasıl yürüdüğünü bizzat öğrendik. Fatura kestik. Alışlardaki satışlardaki işlemlerin nasıl yapıldığını öğrendik. D11”

“...bizim bölüm itibariyle muhasebe çok önemli bir kavramdır burada da gördüğümüz bu uygulama bize ilerde iş yerlerinde faydası olacaktır. D22”

Deney grubundaki öğrencilerin 7’si dersin yapılan uygulamalarla ilgi çekici hale geldiğini ve 7’si de derste uygulanan simülasyon tekniğinin faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazılarının konuya ilişkin ifadeleri aşağıdaki şekildedir.

“Aynı zamanda ders çok zevkli geçti ve bizim için farklı bir çalışma oldu... D1”

“Ders eğlenceli ve ilgi çekici idi... D2”

“...şunu da söyleyeyim derste sıkılmadık, farklı ve bizi çeken diğerlerinden farklı bir ders oldu... D4”

“...ders uygulamalı olduğu için zevkli geçti puanım 5... D10”

“Ayrıca ders bize çok eğlenceli ve zevkli geldi, hiç sıkılmadık. Sıkılmaya fırsat bulamadık... d12”

“...fatura alıp vermek bize çok yardımcı oldu. Simülasyon tekniği ile nasıl yapılacağını öğrendik. D1”

“...simülasyon tekniği de güzeldi uygulama yaparak akılda kalıcılığını arttırdık... D4”

“...fatura düzenlemeyi fatura kesmeyi fatura dosyalamayı mal satışları yapıp mal alışları yapmayı öğrenmiş oldum. D6”

“...fatura düzenlemek stoklara kayıt etmek muhasebesini yapmak bunları dosyalamak ve belgelendirmek tam bir iş yeri gibi çalışmamızı sağladı... D7”

“Simülasyon tekniği fatura kesmemiz bizim açımızdan öğrenmemiz açısından iyi bir uygulama oldu. D12”

Deney grubundaki öğrencilerin 5’i laboratuvar ortamının iyi olmaması ve 2’si de ders saatlerinin art arda olmasını olumsuz görüş olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazılarının konuya ilişkin ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“Ayrıca sınıfta soğuk derse zor konsantre olduk. D3”

“Laboratuvar kalabalık olduğu içinde fatura çıktılarında da sıkıntı oluyor. D5”

“Laboratuvar ortamı çok iyi değildi. Dersler çok kalabalık oluyordu. Dersin anlaşılmasında zorluk oluyordu. D6”

“Laboratuvar daha ferah olmalı bir klima olmalı derste sıkılmamız için. D7”

“...ders 4 saat art arda olduğu için derste sıkıldık ve bunaldık. D3”

“Derslerin daha az sıklıkla öğrencileri sıkmadan işlenmesinin daha iyi olacağına inanıyorum. D13”

Kontrol grubundaki öğrencilerin almış oldukları eğitim ile ilgili değerlendirmelerine ilişkin içerik analizi sonuçlarını içeren olumlu ve olumsuz görüş ifadeleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Almış Oldukları Eğitime İlişkin Görüşleri

	Görüşler	f	%
Olumlu	Dersi anlamayı kolaylaştırması	18	38.30
	Öğretim elemanının uygun davranış sergilemesi	12	25.53
	Gerçek hayata hazırlaması	10	21.27
	Dersi ilgi çekici hale getirmesi	7	14.90
	Toplam	47	100
Olumsuz	Görüşler	f	%
	Laboratuvar ortamının iyi olmaması	3	37.50
	Ders saatlerinin art arda olması	3	37.50
	Teknik sorunlar yaşanması	2	25.00
	Toplam	8	100

Tablo 8’de de görüldüğü gibi, kontrol grubundaki öğrenciler daha çok; dersi anlamayı kolaylaştırması ve öğretim elemanının uygun davranış sergilemesi ile ilgili olumlu görüş belirtmiş iken, dersin işlendiği laboratuvar ortamının iyi olmaması, ders saatlerinin art arda olmasını ve teknik sorunlar yaşanmasını ise olumsuzluk olarak nitelemişlerdir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin 18’i yapılan uygulamaların dersi anlamayı kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazılarının konuya ilişkin ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“5 puan veriyorum yapılan ders anlatım güzel ... programı çok güzel eğitici ve öğretici bir çok bilgi aldım. K4”

“5 puan veriyorum bu dersin en verimli ve kalıcı bir ders olduğunu düşünüyorum... Yapılan uygulamaların muhasebeye katkısı çok önemliydi dersin kalıcı olmasını sağladı. K5”

“Dersin çok olumlu geçtiğini düşünüyorum. K11”

“5 puan veriyorum dersin uygulama olması ve daha iyi anlaşılması açısından önemlidir bu program kalem- defter ile olmuş olsaydı ki bu kadar faydalı olmazdı. K14”

“5 puan veriyorum. Bize verilen uygulamaların bize yararlı olduğunu düşünüyorum. K7”

Kontrol grubundaki öğrencilerin 12’si öğretim elemanının uygun davranış sergilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazılarının konuya ilişkin ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“hocamız sayesinde de bu programın öğretilmesi bizim açımızdan bir bilgi ve beceri yeteneğimizi arttırdığı görülmüştür. K1”

“Özellikle hocamızın bize çok yararı olmuştur. K2”

“Bize zaman ayırıp böyle bir uygulama yapmanız çok güzel bir davranış. K3”

“Vermiş olduğunuz eğitim ve öğretimden dolayı teşekkür ediyorum. K4”

“Yapılan uygulamalar ve bizler için kullanıma hazır hale getirilmiş bir ortam bu derse verilen önemi ve bizlere verilmesi gereken önemin ciddiyetini gösterdi. K5”

“Gerek ortam gerekse ders hocamız olsun dersi sevmemizde de büyük etken. K12”

Kontrol grubundaki öğrencilerin 10'u yapılan uygulamaların gerçek hayata hazırladığını ve 7'si ise dersin yapılan uygulamalarla ilgi çekici hale geldiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazılarının konuya ilişkin ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“5 puan veriyorum katılmış olduğum derslerde ders saatlerinin nasıl geçtiğini anlamıyordum. Çünkü.! Derslerimiz akıcı...K1”

“Bu ders günlük veya haftanın her günü olsa hiç sıkılmadan derse gelirdim ne kadar zor olsa bile. Bu uygulamaya ve derse 5 üzerinden 5 puan veriyorum. Ders hem eğlenceliydi hem çok güzeldi. K2”

“5 puan veririm. Aslında muhasebe dersinden çok haz almamama rağmen bilgisayarlı muhasebe dersini sevdim... Herkese yetecek kadar bilgisayar ve sınıfımız var hal böyle olunca da eğlenerek ve anlayarak zevkli bir şekilde geçiyor dersimiz. K12”

“Ve bu ders kapsamında aldığımız ... programı ilerde bana yardımcı olacağını düşünüyorum. K6”

“Dersin ilerde bizim için çok yararlı ocağını düşünüyorum. K7”

“Kullandığımız ... programı bana gelecek için bir şeyler öğrenmemi sağladı. K8”

“Bu programın bir diğer özelliği de programın önemli olması, programın günlük hayata kullanması ilerde iş hayatında bize bir artı katacağını tahmin ediyorum. K14”

“Özellikle de programların temelini yapmakta gözle görünür bir ilerleme kaydettik. İlerde karşımıza çıkarsa eminim ki rakiplere karşı fazladan avantaj sağlamış oluruz. K16”

“Bilgisayarlı muhasebe 1 dersinde almış olduğumuz programın okuldan sonraki iş hayatımızda yararlı olduğunu düşünüyorum. K18”

Kontrol grubundaki öğrencilerin 3'ü laboratuvar ortamının iyi olmaması, 3'ü de ders saatlerinin art arda olmasını ve 2'si de yaşanan teknik sorunları olumsuz görüş olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazılarının konuya ilişkin ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

“ Uzun süre aynı dersi işlemek aynı gün içinde çok yorucu olabiliyor. Ders saatlerinde bir değişiklik yapılabilir. K3 ”

“Sınıf ortamı daha sıcak ve bilgisayarlarda internet olsa daha iyi olurdu. K6”

“Laboratuvar ortamının daha rahat olması gerektiğini düşünüyorum. K13”

“Sınıf kalabalık olduğu için bazen aksasa bile gayet iyi bir ders dönemi geçirdik. K16”

“Ders saatlerinin üst üste verilmesi verimin düşmesine neden oluyordu. K13”

“Dersimiz 4 saat olduğu için hepsi 1 günde verildiği için biraz sıkıntı oldu. K18”

“Bazen programı herkes açınca ağır kalıyordu ve hepimiz aynı anda giremiyorduk. K11”

“Program açısından bazı günler bağlantıda sorunlar oluyordu. K19”

Öğrencilerin almış oldukları eğitim ile ilgili görüşleri incelendiğinde, uygulama kapsamındaki her iki grupta da; dersi anlamayı kolaylaştırması, gerçek hayata hazırlaması ve dersi ilgi çekici hale getirmesi ile ilgili olumlu ifadeler ön plana çıkmaktadır. Bu olumlu ifadelerde; her iki grup için araştırmacı tarafından tasarlanan öğrenme ortamının ve hazırlanan uygulamaların etkisi olmuş olabilir. Deney grubunda ayrıca kontrol grubundan farklı olarak, işletme simülasyonlarıyla desteklenen işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi kullanıldığı için grup çalışmasının ve simülasyon tekniğinin faydalı olduğu yönünde öğrenciler tarafından olumlu görüşler ifade

edilmiştir. Her iki gruptaki öğrencilerin de ortak vurguladıkları olumsuzluklar incelendiğinde ise; laboratuvar ortamının iyi olmaması ve ders saatlerinin art arda olması ile ilgili ifadeler ön plana çıkmaktadır. Bu olumsuz ifadelerde; uygulama yapmış olduğumuz laboratuvarın bazı teknik ve altyapı eksikliklerinin olması ve ders saatlerinin ayarlanmasında ise yapılan uygulamalar gereği dersin aynı günde olması öğrenci motivasyonu açısından önemli görüldüğü için az da olsa sorunlar yaşanmış olabilir.

Öğrencilerin almış oldukları eğitim ile ilgili memnuniyetlerine ilişkin bulgular:

Öğrencilerin almış oldukları eğitim ile ilgili memnuniyetlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin almış oldukları eğitim ile ilgili memnuniyetlerine ilişkin sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Almış Oldukları Eğitime İlişkin Memnuniyet Puanları

Değerlendirme Puanı	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
5 (Çok İyi).	20	83.33	19	79.17
4 (İyi).	4	16.67	3	12.50
3 (orta).	-	-	2	8.33
2 (Kötü).	-	-	-	-
1 (Çok Kötü).	-	-	-	-
Toplam	24	100	24	100

Tablo 9’dan da görüleceği üzere; deney grubundaki öğrencilerin %83.33’ü (n=20) almış oldukları eğitimden memnuniyet derecelerini çok iyi, %16.67’si (n=4)

iyi olarak belirtmişlerdir. Sonuçlara baktığımızda deney grubundaki öğrencilerin tamamı almış oldukları eğitimden dolayı memnuniyetlerini iyi olarak ifade etmişlerdir. Kontrol grubundaki öğrencilerin %79.17'si (n=19) almış oldukları eğitimden memnuniyet derecelerini çok iyi, %12.50'si (n=3) ise iyi olarak belirtmişler iken, %8.33'ü (n=2) ise memnuniyet derecelerini orta olarak belirtmişlerdir. Sonuçlara baktığımızda kontrol grubundaki öğrencilerin %91.66'sı (n=22) almış oldukları eğitimden dolayı memnuniyetlerini iyi olarak ifade etmişlerdir.

Deney grubundaki öğrencilerin almış oldukları eğitim ile ilgili memnuniyetlerine ilişkin içerik analizi sonuçlarını içeren görüş ifadeleri Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Deney Grubundaki Öğrencilerin Almış Oldukları Eğitimle ilgili memnuniyetlerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Yararlı bir uygulama olması	16	32.00
Gerçek hayata hazırlaması	15	30.00
Sosyalleşme imkânı sağlaması	10	20.00
<i>Laboratuvar ortamının iyi olmaması</i>	3	6.00
<i>Dersin zor olması</i>	3	6.00
<i>Teknik sorunlar yaşanması</i>	3	6.00
Toplam	50	100

Tablo.10'da da görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrenciler daha çok; yararlı bir uygulama olması, gerçek hayata hazırlaması ve sosyalleşme imkânı sağlaması ile ilgili olumlu görüş belirtmiş iken, dersin işlendiği laboratuvar ortamının iyi olmaması,

dersin zor olması ve teknik sorunlar yaşanmasını ise olumsuzluk olarak nitelemişlerdir. Deney grubundaki öğrencilerden bazılarının almış oldukları eğitim ile ilgili memnuniyetlerine ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Yapılan etkinliklerden memnun kaldım 5 puan verirdim benim için çok faydalı oldu Benim için muhasebem biraz daha gelişti bu benim için daha iyi oldu. D4”

“Evet, memnun kaldım. Önceden yaptığım etkinlikleri tekrar öğrenmiş oldum. D6”

“Yapılan etkinliklerden memnun kaldım 5 öğrendiğim konuyu tekrar ederek ve yeni konular öğrenerek daha verimli çalışmamı sağladı ve derse olan ilgimi artırdı. D7”

““Bilgisayarlı Muhasebe 1” dersi kapsamında yapılan etkinliklerden memnun kaldım. Çünkü dersin uygulamalı olarak işlenişi öğrencilerin daha başarılı olmasını sağlamıştır. D9”

“Program faydalı çünkü grup olarak çalıştık birbirimize sorumluluk verdik ve bu sorumlulukları yerine getirmek için çalıştık. D10”

“5 puan veriyorum çok memnun kaldım dersi bilindik şekilde işlemek yerine uygulamalı olarak işlediğimiz için daha akılda kalıcı oldu ve bilmediğimiz uygulamaları kavrama kolaylığı sağladı...D14

“Evet ben memnun kaldım arkadaşlarımdan aldığım yorumlara bakarsak onlar da gayet memnunar. Nedeni ise bize çok faydalı olduğu için... O yüzden 5 üzerinden 5 veriyorum...D15”

“Grup çalışmaları sanki şirkette yapılan uygulamaların aynısıydı. Paylaşımların olması birlikteliğin olması simülasyon şeklinde çalışılması bizim öğrenme açımızdan olumlu bir etkisi olmuştur. D22”

“5 puan veriyorum. Çünkü biz bu uygulamaları gerçek hayatta nasıl yapıyorsa bunların hepsini derste uyguladık. İş hayatına atıldığımız zaman yabancılık çekmeyeceğiz. D1”

“İleriki hayatımızda bize yardımcı olacak uygulamalardan olmuştur. D3”

“Yine de yapılan uygulamalar iyiydi ve bizim hayata bakış açımızı değiştirdi, umutsuzluğumuzu bitirdi diye düşünüyorum. D5”

“Hayata bakış açımızın değişmesinde önemli rol oynamıştır. Bizi gerçek hayata alıştırdı... Hayata ön hazırlık olarak bize yarar sağladı. D8”

“Gerçek hayattaki gibi fatura girişleri ve uygulamaları programda kullanarak gerçek hayata bir ön hazırlık olarak bize yarar sağladığını düşünüyorum. D9”

“Ders anlamında gerek gerçek hayatta bir şirkette çalışıyormuş gibi özen gösterdik fatura kestik KDV hesaplarıyla ilgilendik puanım 5. D10”

“Gerçekmiş gibi fatura ve belgeleri düzenlemek almak vermek dosyalamak daha ne olsun gerçekmiş gibi... D12”

“... programını öğrenmemiz bizim için çok güzeldi çünkü bu programı bildiğimiz takdirde iş bulmada kolaylık sağlayacağına inanıyorum. D14”

“Gerçeğe uygun olarak uygulamalar yapmamız daha kalıcı olmasını sağladı ve bizi iş hayatına hazırladı... D16”

“Ama bu programı kullanmayı öğrenmek ileriki hayatımda bana avantaj sağlayacağı için memnunum... D17”

“Puanım 5 Evet çok iyi oldu benim için yararı oldu daha önceden bilmediğim bir konuydu iş olanağı için yararlı olacağını düşünüyorum... D18”

“Ayrıca arkadaşlarla aramızdaki ilişkiler gelişti, grup çalışmasının faydası oldu... D2”

“Arkadaşlarımı da daha yakından tanımış oldum ve birbirimize yardım ettik... D6”

“Grup olarak çalışmamız bizim aramızdaki ilişkileri de geliştirdi... hem kendi grubumuzla hem de diğerleri ile ilişkilerimiz arttı... D7”

“Arkadaşlarımı daha yakından tanıdım onlarda beni tanıdı ☺ ☺... D12”

“Gruplar halinde çalışmamız bize sorumluluğu ve insanları tanımayı öğretmiştir... D13”

“Grup çalışmaları ile arkadaşlarımızla yardımlaşmayı ve planlı şekilde çalışmayı öğretti. D14”

“Aynı zamanda bu yapılan uygulamalar bize insanları daha yakından fırsatı vermiştir...D19”

“Şunu belirtiyim bazen yaşanan teknik aksaklıklar vardı tabi...D1”

“Bazı eksiklikler giderilirse daha da iyi olacağına inanıyorum. D3”

“...ders konularının da zorluğu vardı tabi... D1”

“Ders konuları biraz daha kolay olsa daha iyi olur kanaatim. D8”

“4 puan Hocamızın dersi öğretme gücü yüksek bir şeyler öğretmek için uğraşıyor bunun içinde ortamın kalabalık olmaması gerekir. D5”

“ancak şunu da belirtiyim bizden sonraki gelenler için laboratuvar biraz daha ferah ve bilgisayarlar biraz daha iyi olabilir. D15”

Kontrol grubundaki öğrencilerin almış oldukları eğitim ile ilgili memnuniyetlerine ilişkin içerik analizi sonuçlarını içeren görüş ifadeleri Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Almış Oldukları Eğitimle İlgili Memnuniyetlerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Yararlı bir uygulama olması	16	32.00
Farklı bir deneyim olması	11	30.00
Öğretim elemanının uygun davranışlar sergilemesi	10	20.00
<i>Dersin zor olması</i>	3	6.00
<i>Teknik sorunlar yaşanması</i>	3	6.00
Toplam	50	100

Tablo 11’de de görüldüğü gibi, kontrol grubundaki öğrenciler daha çok; yararlı bir uygulama olması, farklı bir deneyim olması ve öğretim elemanının uygun davranışlar sergilemesi ile ilgili olumlu görüş belirtmiş iken, dersin zor olması ve teknik sorunlar yaşanmasını ise olumsuzluk olarak nitelemişlerdir. Kontrol grubundaki öğrencilerden bazıları almış oldukları eğitim ile ilgili memnuniyetlerine ilişkin görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“Bilgisayarlı muhasebe dersinde yapılan etkinliklerden memnun kaldım. Bu dersin yararı ve bize sağladığı konu ve uygulamalar çok güzeldi. K2”

“5 puan veriyorum kullanılan ... programı gerçekten önemli bir program ve 2 yıl boyunca öğrendiğim tek şey bu program oldu! K5”

“Bilgisayarlı muhasebe dersini anlamak için yapılabilecek en iyi şey uygulamalı olmasıydı. Bu bize çok yaradı... K6”

“Yaptığımız etkinlikler bizim kolay öğrenmemizi sağlamaktadır. K7”

“Evet, gerçekten çok memnun kaldım sadece ben değil arkadaşlarımızın da çok faydalandığını ve memnun kaldıklarını düşünüyorum. K11”

“5 puan veririm. Etkinliklerimizden çok memnun kaldık. Sık sık uygulama yaparak daha iyi kavradık. K12”

“Bilgimiz 0 iken hiç yoktan bir bilgisayarlı muhasebe programında ilerleme yapıldı. Bence uygun ve yararlı bir ders oldu... K16”

“Genel anlamda dersin faydalı ve verimli olduğunu düşünüyorum ve devam edilmesini istiyorum. K20”

“Ayrıca bizim için farklı, güzel bir çalışma oldu... K1”

“...ama gene de bizim için diğer derslerden çok farklı olmuştur...K3”

“5 puan veriyorum gerçekten de bu biz için çok değişik bir çalışma oldu... K9”

“...ayrıca diğer sınıflardan farkımız oldu bu çalışmayla... K6

“Özellikle ve özellikle hocamızın güzel ders anlatımı derse ayrı bir güzellik katmıştır. K2”

“Bilgisayarlı muhasebe dersi için hazırlanan ortam ve sistemler, üniversitemizin ve ders hocamızın bu imkânları sağlamak için uğraştığını biliyoruz. K6”

“Özellikle dersi anlamamızın en önemli etkenlerden biri hocamızın da programa hakim olması ve gereken bilgileri tam olarak bize vermesidir. Ve ben de 5 puan veririm. K11”

“Uygulamanın çok fayda sağlayacağını düşünüyorum. Herkesin öğrenmesini tavsiye ederim. Başta emeği geçen Murat hocama teşekkür ediyorum. Ve 5 puan veriyorum. K15”

“Evet memnunum 5 puan ve hocamızın en baştan gayreti ve hakimiyeti de önemli olduğunu düşünüyorum... K20”

“...ara sıra yaşanan teknik sorunlar dışında gayet iyiydi...K1”

“...bir de teknik sorunlar bazen can sıkıcı olabiliyor... K5”

“...programda bazen yaşanan teknik sorunlar olumsuzluktu ama program çok güzel ve orijinal...K12”

“Ders konuları biraz zordu ben biraz zorlandım. K2”

“Dersin kapsamında yapılan etkinliklerde sıkıntı yok ama uygulamada tek bir yanlış tüm faturayı yanlış işlememe sebep oluyor ve bu yüzden çok sıkılıyorum bu durumda derse devam edemiyorum. K3”

“ders konuları biraz ağır, ama bizim temelimiz olmadığı için bence... K10”

Öğrencilerin almış oldukları eğitim ile ilgili memnuniyetlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin büyük bir kısmının aldıkları eğitimden memnun kaldıkları görülmektedir. Deney grubundaki öğrenciler memnuniyetlerini ifade ederken, yapılan işbirlikli çalışmalara ve simülasyon uygulamalarına vurgu yaparak, yararlı bir uygulama olması, gerçek hayata hazırlaması ve sosyalleşme imkanı sağlaması üzerinde durmuşlardır. Kontrol grubundaki öğrenciler ise deney grubundaki öğrenciler gibi, yararlı bir uygulama olmasına vurgu yapmışlar, aynı zamanda farklı bir deneyim olması ve öğretim elemanının uygun davranışlar sergilemesi ile ilgili memnuniyetlerini belirtmişlerdir. Deney grubundaki öğrencilerin memnuniyetlerine ilişkin olumlu ifadelerinde; işbirliğine dayalı olarak grup halinde çalışmaları ve gerçek hayat benzeri uygulamaların piyasada yaygın bir şekilde kullanılan paket programla desteklenerek simüle edilmesi etkili olmuş olabilir. Kontrol grubundaki öğrencilerin de uygulamadan oldukça yararlandıkları, onlar için farklı bir uygulama olduğu ve dersin öğretim elemanının uygun davranışlar sergilemesi ile ders kapsamında yapılan uygulamalardan kontrol grubunda yer alan öğrencilerin de etkin bir şekilde yararlandığı görülmüştür. Uygulama kapsamında da her iki gruptaki öğrencilerin

vurguladıkları olumsuzluklar incelendiğinde; dersin zor olması ve yaşanan teknik sorunların memnuniyetlerini çok az da olsa olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin öğrenme ortamı ile ilgili eklemek istedikleri görüş ve önerilerine ilişkin bulgular:

Görüş formunda yer alan son soru ile öğrencilerin dersin geneline ilişkin eklemek istedikleri bir şeyler olup olmadığı araştırılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin 15'i görüş ve öneri belirtirken, 9'u bu soruya cevap vermemiştir. Deney grubundaki öğrencilerin öğrenme ortamı ile ilgili eklemek istedikleri görüş ve önerilerine ilişkin ifadeler Tablo12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Deney Grubundaki Öğrencilerin Öğrenme Ortamına İlişkin Görüş ve Önerileri

Görüşler	f	%
Dersin işlenmesine ilişkin öneriler	12	54.55
Uygulamanın devam etmesine ilişkin öneriler	6	27.27
Ders ortamına ilişkin öneriler	4	18.18
Toplam	22	100

Tablo 12'de de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrenciler öğrenme ortamıyla ilgili olarak, dersin işlenmesine ilişkin öneriler, uygulamanın devam etmesine ilişkin öneriler ve ders ortamına ilişkin önerileri belirtmişlerdir. Deney grubundaki öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin eklemek istedikleri görüş ve önerilerinden bazıları şu şekildedir:

“İkinci dönemde bu ders işlenmeli ve sınıf ikiye bölünmeli bu sayede aldığımız eğitimi daha iyi kavramamızı sağlayacaktır. D1”

“daha değişik şirketlerle değişik konularda çalışmamızın daha faydalı olacağını düşünüyorum. D2”

“... programının diğer bölümlerini de öğrenmek isterim. D5”

“muhasebe modülü üzerinde daha fazla durulmasını istiyorum. D6”

“birinci sınıf muhasebesi daha sıkı tutulabilir çünkü muhasebede zorlananlar bilgisayarlı muhasebe dersinde daha çok zorlanır... D10”

“Derslerin daha az sıklıkla öğrencileri sıkmadan işlenmesinin daha iyi olacağına inanıyorum. D13”

“Murat hocamıza bize böyle bir uygulama ile yardımcı olduğu için çok teşekkür ederim. Verimli bir ders yöntemi oldu...D14”

“Uygulamaların daha farklı olması daha iyi olurdu. Sınıfın kalabalık olması konsantre olmama engel oluyor. Farklı uygulamalar da yapılarak daha eğlenceli olacağını düşünüyorum... D17”

“Grup çalışmalarını daha ileri bir boyutta yansıtmalıyız. Herkes kendi şirketi için şirket sözleşmesi noter onayı gibi gerçekçi işlerle uğraşsa bizim için ileride daha kolay bir iş adaptasyonu sağlardı. D22”

“Bu etkinliğin aynı şekilde diğer dönemde olmasını isterim...D4”

“Bu dersin bir döneme sıkıştırılmaması ya da ders saatinin artırılmasını daha yararlı olacağını düşünüyorum... D9”

“Ben 1.sınıf genel muhasebe dersini alttan alıyorum bu ders ve uygulama sayesinde alttan aldığım derste bile başarılı oldum. Bu uygulamanın ve programın devam

ettirilmesini gelecek yıllarda da uygulanmasını istiyorum. Bence sadece bilgisayarlı muhasebe dersi değil tüm dersler bu şekilde uygulamalı olmalı. D11”

“Laboratuvar daha ferah olmalı bi klima olmalı derste sıkılmamız için... D7”

“Laboratuvar daha geniş olabilir kalabalık olduğumuz zaman sıkıcı geçiyordu. D10”

Kontrol grubundaki öğrencilerin 13’ü görüş ve öneri belirtirken, 11’i bu soruya cevap vermemiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenme ortamı ile ilgili eklemek istedikleri görüş ve önerilerine ilişkin ifadeler Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öğrenme Ortamına İlişkin Görüş ve Önerileri

Görüşler	f	%
Uygulamanın devam etmesine ilişkin öneriler	14	73.68
Ders ortamına ilişkin öneriler	5	26.32
Toplam	19	100

Tablo 13’te de görüldüğü gibi, kontrol grubundaki öğrenciler öğrenme ortamıyla ilgili olarak, uygulamanın devam etmesine ilişkin öneriler ve ders ortamına ilişkin önerileri belirtmişlerdir. Kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin eklemek istedikleri görüş ve önerilerinden bazıları şu şekildedir;

“Dersin devamı gelmeli ki x programını iyi öğrenmeliyiz teorik değil uygulama ağırlıklı olmalı... K3”

“Dersin önümüzdeki dönem devam etmesini istiyorum... Çünkü programın diğer yerlerini de öğrenmek istiyorum... K2”

“bizler için uğraştığınızı söylersiniz değerli hocam ben şahsen bütün kalbimle inanıyorum ama madem bizler için uğraşıyorsunuz imkanları zorlayın ve gereksiz dersler yerine kalıcı olmayacak dersler yerine bu gibi dersleri uygulamalı olarak görmek istiyorum... K5”

“Bu uygulamanın devamını istiyorum... K9”

“Bu dersin ikinci dönemde de devam etmesini istiyorum bunun için gerekenin yapılacağını düşünüyorum. Bunu sadece benim değil arkadaşlarımın da istediğinden eminim. Bir öneride bulunacak olursam bizim dersin gruplar halinde yapılması... K11”

“Bu uygulamanın gelecekte bize çok fayda sağlayacağını düşünüyorum ve bu dersin ikinci dönemde görülmesi uygulamayı ilerletmemiz gerektiğini düşünüyorum... K13”

“İlerde karşımıza çıkacak bir şeyler öğrenmek görmek adına derslerin devamı gelirse o zaman daha çok ileri başarı görüneceği bence gayet acık ve net... K16”

“Daha fazla kendimizi geliştirmemiz için devamını ve faydalanmak istiyorum... K20”

“Laboratuvar ortamı biraz daha iyi olabilir... K1”

“Kanaatimce laboratuvar ortamı çok iyi değildi. Dersler çok kalabalık oluyordu. Dersin anlaşılmasında zorluk oluyordu. Muhasebe programı üzerinde daha fazla durulmasını istiyorum. K8”

Öğrencilerin dersin geneline ilişkin eklemek istedikleri görüş ve önerileri incelendiğinde; öğrenciler uygulamanın devam etmesi, dersin işlenmesine ve ders ortamı ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Buradan hareketle yapılan uygulamaların her iki grup tarafından da beğenildiği ifade edilebilir.

BÖLÜM IV

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde; işletme simülasyonlarıyla desteklenen işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin muhasebe eğitimi alan öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarına etkisine ilişkin elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmamızın bağımsız değişkenleri olan işletme simülasyonlarıyla desteklenen işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve geleneksel anlatım temelli öğretim yönteminin; bağımlı değişkenler olan akademik başarı ve öğrenci motivasyonuna etkisi sınanmıştır. İşletme simülasyonlarıyla desteklenen işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi deney grubunda, geleneksel anlatım temelli öğretim yöntemi ise kontrol grubunda uygulanmıştır.

4.1. Sonuçlar

1. İşletme simülasyonlarıyla desteklenen işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile eğitim alan deney grubunda yer alan öğrenciler, geleneksel anlatım temelli öğretim yöntemi ile eğitim alan kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Bu noktada uygulanan işletme simülasyonlarıyla desteklenen işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin muhasebe eğitimi alan öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı sonucuna varılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin daha başarılı olmasının nedenleri aşağıda belirtilen unsurlar olabilir:

- Öğrencilerin derste aktif olması,
 - Öğrencilerin konuyla ilgili farklı materyaller üzerinde çalışmaları,
 - Öğrencilerin uygulanan yöntemi beğenmesi,
 - Öğrencilerin gerek öğretim elemanıya gerekse arkadaşlarıyla iletişimin güçlü olması,
 - Dersin eğlenceli ve zevkli geçmesi,
 - Öğrencinin konuları anlayarak öğrenmesi,
 - Öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine yardım etmesi.
2. İşletme simülasyonlarıyla desteklenen işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve geleneksel anlatım temelli öğretme yöntemi açısından öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık oluşmamıştır. Yapılan deneysel işlem sonucunda her iki grupta yer alan öğrenciler verilen eğitim kapsamında motive olmuşlardır. Ancak gruplar arasında motivasyon puanları açısından istatistiki açıdan anlamlı farklılık oluşmamıştır.
3. Öğrencilerin öğrenme sürecine ve çalıştıkları öğrenme ortamına ilişkin görüşleri ile ilgili olarak aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:
- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin büyük bir kısmı çalışmış oldukları öğrenme ortamının iyi olduğunu düşünmektedir.
 - Her iki gruptaki öğrencilerin büyük bir kısmı aldıkları eğitimden memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir.

- Her iki gruptaki öğrencilerin çalıştıkları öğrenme ortamı ile ilgili olumlu görüş belirtmelerinde ortak olarak vurguladıkları noktalar; dersi anlamayı kolaylaştırması, yararlı bir uygulama olması, dersi ilgi çekici hale getirmesi ve gerçek hayata hazırlaması olmuştur.
- Deney grubundaki öğrenciler ayrıca olumlu görüş olarak, grup çalışmasının ve simülasyon tekniğinin faydalı olduğunu ifade etmişlerdir.
- Her iki gruptaki öğrencilerin çalıştıkları öğrenme ortamı ile ilgili olumsuz görüş belirtmelerinde ortak olarak vurguladıkları noktalar; çalışılan laboratuvar ortamının iyi olmaması ve yaşanan teknik aksaklıklar olmuştur.

Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin akademik başarıları işletme simülasyonlarıyla desteklenen işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile anlamlı farklılık göstermiş ancak motivasyonları arasında anlamlı farklılık oluşmamıştır. Ayrıca öğrencilerin büyük bir kısmı aldıkları eğitimden memnun kaldıklarını ve çalışmış oldukları öğrenme ortamının iyi olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir.

4.2. Öneriler

Çalışmamızın bu bölümünde, uygulamaya ve araştırmacılara yönelik sunulan önerilere yer verilmiştir.

4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda işbirliğine dayalı öğrenmenin akademik başarı üzerindeki olumlu etkisi ortaya konmuştur. Bu durum işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin geleneksel anlatım temelli öğretme yöntemine karşı daha

etkili olduğunu gösteren bir bulgu olarak da değerlendirilmelidir. Bir başka ifadeyle daha etkili öğrenmeler elde etmek için; anlatım temelli öğretimi ön plana alan, öğretim elemanı merkezli, etkileşimden ve gerçek yaşam olaylarından uzak geleneksel öğretim yöntemlerinin yerlerini, işbirliğine dayalı öğrenme gibi çağdaş öğrenme yöntemlerine bırakması gerektiği görüşünün altı çizilmektedir. Bunun sağlanabilmesi için işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin iyi anlaşılması gerekmektedir. Bu amaçla araştırmacılar işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin anlaşılması için daha kapsamlı çalışmalar yaparak, uygulayıcıların bilgilendirilmesine yönelik zemin hazırlanmalıdır.

2. Bilgiyi öğrenciye aktarmak yerine, öğrencilerin deneme-yanılma yoluyla yaşayarak öğrenmelerini sağlayan ve onları gerçek hayata hazırlayan yöntemlerden biri olan simülasyon tekniği ile ilgili daha geniş kapsamlı çalışmalar yapılmalıdır.
3. Özellikle laboratuvar ortamında işlenen derslerde uygulama yapmadan önce laboratuvar ortamının ve kullanılacak her türlü materyalin yapılması planlanan uygulamanın kapsamına göre önceden hazırlanması uygulama sırasında ortaya çıkabilecek olumsuzlukları azaltma açısından önemlidir.

4.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi ispatlanan işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin çok farklı teknikleri vardır. İleride yapılacak çalışmalarda işbirliğine dayalı öğrenmenin farklı tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

2. Araştırmamızda, çağdaş öğrenme ve öğretme yöntem ve tekniklerinden olan işbirliğine dayalı öğrenme ve simülasyon tekniği kullanılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda çağdaş öğrenme ve öğretme yönteminin diğer tekniklerinin de kullanılması önerilmektedir.
3. Muhasebe eğitiminde öğrencilerin daha aktif olmaları, öğretim elemanı merkezli eğitim anlayışından öğrenci merkezli eğitim anlayışına geçilmesine ilişkin çağrılar, uluslararası literatürde özellikle son 30 yıllık dönemde artmıştır. Bu çağrılarla beraber muhasebe eğitiminde çağdaş öğrenme ve öğretme yöntemlerine ilişkin çalışmalar uluslararası literatürde geniş bir şekilde yer almış ve almaya devam etmektedir. Ancak ülkemizde muhasebe eğitimi alanında bu çağrılara cevap verecek tarzda yapılan çalışmaların sayısı çok azdır. Bundan sonraki yapılacak çalışmalarda işbirliğine dayalı öğrenme ve simülasyon tekniği ile diğer çağdaş öğretme ve öğrenme yaklaşımlarına ilişkin çalışmaların yapılması, bu yöntem ve tekniklerin muhasebe eğitiminde imkanlar dahilinde etkinliğinin test edilerek gerek ulusal gerekse uluslararası literatüre kazandırılması gerekmektedir.
4. Çağdaş öğrenme ve öğretme yöntemine ilişkin çalışmalar, işletme ana bilim dalı altında yer alan muhasebe ile ilgili çalışmalarla sınırlı kalmamalıdır. Aynı zamanda bu çalışmalar, İktisat ve Maliye gibi alanlarda da yapılarak bu yöntem ve tekniklerin etkinliği test edilmelidir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K.Ü., (1992), **İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama** Malatya, Uğurel Matbaası.

Açıkgöz, K.Ü., (2002), **Aktif Öğrenme**, İzmir, Eğitim Dünyası Yayınları.

Adler, R. W. ve Milne, M. J., (1997), **Improving The Quality of Accounting Students' Learning Through Action-Oriented Learning Tasks**, Accounting Education, 6 (3), s.191–215.

Akkağıt Ş. F. ve Tekin, A., (2012), **Simülasyon Tabanlı Öğrenmenin Ortaöğretim Öğrencilerinin Temel Elektronik ve Ölçme Dersindeki Başarılarına Etkisi**, Ege Eğitim Dergisi, C.13, S.2, s.1-121.

Aktaş R. ve Acar V., (2009), **Muhasebe Eğitiminde Bilgisayarlı Muhasebeden Kurumsal Kaynak Planlaması (ERP) Uygulamalarına Geçiş ERP Eğitim Modül Önerisi**, Muhasebe ve Denetime Bakış Dergisi, Yıl.8, S.27, s.43-68.

Aktaş, R. ve Acar, V., (2010), **Üretim işlevi ve Maliyet Muhasebesi Etkileşiminde Maliyet Muhasebesi Eğitiminden Beklentiler: Uygulama Eğitimi Model Önerisi**, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, S. 27. s.209-238.

Albrecht W. D., (1995), **A Financial Accounting and Investment Simulation Game**, Issues in Accounting Education, C.10, S.1, s.127-141.

Altıparmak, M. ve Nakiboğlu, M., (2002), **Lise Biyoloji Laboratuvarlarında İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Tutum ve Başarıya Etkisi**, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Sempozyumu 16-18 Eylül, Ankara.

Amernic J. ve Craig, R., (2004), **Reform of Accounting Education in the Post-Enron Era: Moving Accounting ‘Out of the Shadows’**, ABACUS, C. 40, S. 3, s. 342-378.

Apostolou B., Watson, S. F., Hassell, J. M. ve Webber, S. A., (2001), **Accounting Education Literature Review (1997–1999)**, Journal of Accounting Education, 19 (2001), s.1–61.

Apostolou B., Hassell, J. M., Rebele, J. E. ve Watson, S. F, (2010), **Accounting Education Literature Review (2006–2009)**, Journal of Accounting Education, 28 (2010), s. 145–197.

Apostolou B., Dorminey, Hassell, J. M. ve Watson, S. F, (2013), **Accounting Education Literature Review (2010–2012)**, Journal of Accounting Education, 31 (2013), s. 107–161.

Arı, E., (2011), **Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları**, Ankara, Pegem Akademi Yayınları, Editör. Sevil Büyükalın FİLİZ, Ekim/2011, s. 2-23.

Ay, M., (2011), **Öğrencilerin Muhasebe Derslerinde Yaşadıkları Anlama Zorlukları ve Nedenleri Üzerine Bir Araştırma**, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 31, s.263-277.

Aysan, M., (1979), **Türkiye’de Muhasebe Eğitimi Nasıl Yapılmalıdır?**, 1. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu, 20-21 Nisan 1979, s.250-254, Antalya.

Aysan, M., (1995), **Muhasebenin Tarihsel ve Çağdaş Konumlarından Geleceğe Bakış**, Ankara, Türmob Yayınları, No:23.

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, C. 18, S.4-5, s. 387-402.

Baril, C. P., Cunningham, B. M., Fordham, D. R., Gardner, R. L. ve Wolcott, S. K., (1998), **Critical Thinking in The Public Accounting Profession: Aptitudes and Attitudes**, Journal of Accounting Education, C.16, S. ¾, s. 381-406.

Başar, B. A., (2005), **Muhasebe Mesleğinde Başarı için İstenilen Bilgi ve Beceriler ile Muhasebe Eğitiminin Değişen Yüzü**, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, S. 13, s. 59-68.

Bayazıtlı, E., (2000), **Gelecek Yüzyılda Muhasebe Eğitimi**, Ankara, TÜRMOB Yayınları-139.

Bayazıtlı, E., (2013), **Genel Muhasebe Problemleri**, Ankara, Siyasal Kitabevi.

Bedford Committee, (1986), **Future Accounting Education: Preparing for The Expanding Profession**, American Accounting Association Committee on the Future Structure, Content, and Scope of Accounting Education [The Bedford Committee] Issues in Accounting Education 1 (1), s.168-95.

Big Eight White Paper, (1989), **Perspectives on Education: Capabilities for Success in the Accounting Profession** New York: Arthur Andersen & Co., Arthur Young, Coopers & Lybrand, Deloitte Haskins & Sells, Ernst & Whinney, Peat Marwick Main & Co., Price Waterhouse, and Touche Ros.

Bolt-Lee, C. ve Foster, S. D., (2003), **The Core Competency Framework: A New Element in The Continuing Call For Accounting Education Change in The United States**, Accounting Education 12 (1), s.33-47.

Bonk C. J. ve Smith, S. G., (1998), **Alternative Instructional Strategies for Creative and Critical Thinking in The Accounting Curriculum**, Journal of Accounting Education, C. 16, S.2, s.261-293.

Boyce, G., (1999), **Computer-Assisted Teaching and Learning in Accounting: Pedagogy Or Product?**, Journal of Accounting Education, C.17, S.2-3, s.191-220.

Boyce G., (2002), **Now and Then: Revolutions in Higher Learning**, Critical Perspectives on Accounting, C.13, S. 5-6, s.575–601.

Boyce, G., (2004), **Critical Accounting Education: Teaching and Learning Outside The Circle**, Critical Perspectives on Accounting, C.15, S.4-5, s.565–586

Boyce, G., Williams, S., Kelly, A. ve Yee, H., (2001), **Fostering Deep and Elaborative Learning and Generic (Soft) Skill Development: The Strategic Use of Case Studies in Accounting Education**, Accounting Education: An International Journal, C.10, S.1, s.37-60.

Bruns J. W., (1965), **Business Games in Accounting Instruction**, The Accounting Review, C.40, S.3, s.650-653.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). **Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice, C.4, S.2, s.207-239.

Byrne M. ve Flood, B., (2003), **Defining The Present And Shaping The Future: The Changing Nature Of Accounting Education In Ireland**, Journal of Accounting Education, 21 (2003), s. 197–213

Caldwell M. B., Weishar, J. ve Glezen G. W., (1996), **The Effect of Cooperative Learning on Student Perceptions of Accounting in The Principles Courses**, Journal of Accounting Education, C.14, S.1, s.17–36

Carland, J. W., Carland, J. C. ve Dye, J. L., (1996), **Accounting Education: A Cooperative Learning Strategy**, Accounting Education, 3 (3), s.223-236

Carr, S. ve Mathews, M. R., (2004), **Accounting Curriculum Change and Iterative Programme Development: A Case Study**, Accounting Education 13 (Supplement 1), s.91–116

Clinton, B. D. ve Kohlmayer, J. M., (2005), **The Effects of Group Quizzes on Performance And Motivation to Learn: Two Experiments in Cooperative Learning**, Journal of Accounting Education, Editör. 23 (2005), s.96–116.

Cottell, P. G. ve Millis, B. J., (1993), **Cooperative Learning Structures in the Instruction of Accounting**, Issues in Accounting Education, C.8, S.1, s.40-59.

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, C.17, 2009/1, s. 28-52.

Çelik M. ve Serinkan C., (2011), **Muhasebe Dersine Yönelik Tutumlarda Üniversite Öğrencilerinin Bireysel ve Bölümsel Farklılıkları**, Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi, C.13, S.3, s.289-321.

Çetin, İ., (2010), **Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri**, Editör İsmet Çetin, Ankara, Nobel Yayınevi, s-73-88.

Çolak, E., (2006), **İşbirliğine Dayalı Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarına, Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına**

Etkisi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Çubukçu, Z., (2011), **Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları**, Ankara, Pegem Akademi Yayınları, Editör. Behçet Oral, Eylül/2011, s. 509-527.

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 İ.İ.B.F.Dergisi, C.21, S.1, s.147-164.

Demir, B., (2012), **Muhasebeye Yön Veren Gelişmeler ve Meslek Yüksekokullarında Verilen Muhasebe Eğitime Yansımaları**, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Kasım/2012, C.1, S.4, s.109-120.

Demir, M., (2013), **Muhasebe Dersinde Öğretilen Konuların/Yöntemlerin Uygulamada Tercih Edilme Düzeyi: Sivas İlinde Bir Araştırma**, Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi (The Journal Of Social and Economic Research), Yıl. 13, S. 25, s.173-199.

Demir, M. ve Çam, M., (2006), **Muhasebe Bölümü Öğrencilerinin Muhasebe Öğreniminde Başarılarını Olumsuz Etkileyen Faktörlere İlişkin Bir Araştırma**, Muhasebe ve Finansman Dergisi, S. 32, s.1-11.

Demirkan, Ş., (2004), **Lisans Programında Muhasebe Eğitiminin Kalitesini Artırma Yollarına İlişkin Bir Yaklaşım: Öğrenme Stilleri XXIII. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu**, Antalya.

Dinç, E. ve Karakaya, A., (2008), **Muhasebe Mesleği Seçimini Etkileyen Faktörlere Yönelik Lisans Öğrencilerinin Algılarındaki Farklılıklar**, Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi, C.10, S. 4, s.117-136.

Doymuş, K. ve Doğan, A., (2011), **Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları**, Ankara, Pegem Akademi Yayınları, Editör. Sevil Büyükalın FİLİZ, Ekim/2011, s. 147-172.

Dönmez, A., Ağyar, E. ve Ersoy, A., (2010), **Uluslararası Dört Muhasebe Eğitimi Dergisi Üzerine Bir Literatür Taraması ve Analizi (2000-2008)**, Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi, C.12, S. 1, s.25-48.

Efe, H. A., Oral, B., Efe, R. ve Sünkür, M. Ö., (2011), **Fotosentez Ünitesinin Bilgisayar Simülasyonlarıyla Desteklenen İşbirlikli Öğretim Yöntemiyle Öğretiminin Öğrenci Erişi ve Biyoloji Dersine Yönelik Tutuma Etkisi**, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, C.5, S. 1, s.313-329.

Ekinci, N. (2011), **Eğitimde Yeni Yönelimler**, Pegem Akademi Yayınları, Editör. Özcan DEMİREL, Ekim/2011, Ankara, s. 93-109.

Eleren, A. ve Kayahan C. (2007), **Muhasebe Eğitiminin Öğrenci Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi ve Afyon Kocatepe Üniversitesi Meslek Yüksek Okullarında Bir Araştırma**, Muhasebe Denetimine Bakış Dergisi, C.7, S.23, s.47-67.

Emrahoğlu, N. ve Bülbül, O. (2010), **9. Sınıf Fizik Dersi Optik Ünitesinin Bilgisayar Destekli Öğretiminde Kullanılan Animasyonların ve Simülasyonların Akademik Başarıya ve Akılda Kalıcılığa Etkisinin İncelenmesi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, C.19, S. 3, s.409-422.

Aydın S. ve Er, H. (2011), **İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Genel Muhasebe Derslerindeki Etkinliği**, Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi, C.13, S.2, s.19-38.

Erol, M. ve Erkan, G. (2008), **Lisans Düzeyinde Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Başarılarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesine Yönelik Biga İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesinde Bir Araştırma**, KMÜ, İİBF Dergisi Yıl.10, S.14, s.284-301.

Fidan, M.E., (2012), **Üniversitelerde Muhasebe Dersini Powerpoint Sunumu Ve Klasik Yöntem İle Alan Öğrenciler Arasındaki Farklılıklar: Bilecik Üniversitesi Örneği**, Journal of Yasar University, 25(7), s.4281-4306.

FİDAN, N., (1996), **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Ankara, Alkım Yayınevi.

Fowler, L., (2005), **Active Learning: An Empirical Study of The Use of Simulation Games in The Introductory Financial Accounting Class**, Allied Academies International Conference Las Vegas, Nevada, October 12-15, 2005, Academy of Accounting and Financial Studies, s.41-45.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E., (2006), **How to Design and Evaluate Research in Education** (6th Ed.), New York, McGraw-Hill.

Francalanza, A.C., (1997), **Accounting Education and Change in Financial Accounting**, Journal of accounting education, C.15, S.1, s.109-122.

Freeman, M. ve Hancock, P., (2011), **A Brave New World: Australian Learning Outcomes in Accounting Education**, Accounting Education: an international journal, C.20, S.3, s.265–273.

Gabbin, A. L. ve Wood, L. I., (2008), **An Experimental Study of Accounting Majors' Academic Achievement Using Cooperative Learning Groups**, Issues in Accounting Education, C. 23, S. 3, s. 391–404.

Giraud, G. (1997), **Cooperative Learning and Statistics Instruction**, Journal of Statistics Education. 5(3), 03/05/2013 tarihinde <http://www.amstat.org/publications/jse/v5n3/giraud.html> web adresinden indirildi.

Gömlüksiz, M., (2001), **Kubaşık Öğrenme**, Öğrenmenin Oluşumu Modül 1. Ankara: Meb. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.

Gray, J., Wllingham, J. ve Jahnston, K., (1963), **A Business Game for the Introductory Course in Accounting**, The Accounting Review, s.336-346.

Gredler, M., (2004), **Games And Simulations And Their Relationships To Learning**, Handbook of Research for Educational Communications and Technology Ed: David Jonassen http://www.coulthard.com/library/Files/gredler_2004_gamesandsimsandrelationtolearning.pdf, Erişim Tarihi : 20.06.2013.

Griffin, C. H. ve Williams, T. H., (1964), **Simulation in Business Education**, The Accounting Review, C.39, S.1.

Güvemli, O. ve Aslan Ü., (2009), **Muhasebe ve Finansman Öğretim Üyeleri Kendi Branşlarının Tarihi ile Meşgul Olmalılar mı?**, Muhasebe ve Finansman Dergisi, S. 41, s.30-41.

Güvemli, O., Aytulun, A. ve Şişman, B., (2013), **Türkiye’de Muhasebe Mesleğinin Gelişmesi ve İlk Meslek Örgütlenmesi: Türkiye Muhasebe Uzmanları Derneği – 1942**, Muhasebe ve Finans Tarihi Araştırmaları Dergisi, Ocak/2013, S.4, s.19-49.

Hacırüstemoğlu, R., (2008), **Bilgi Çağında Muhasebe Eğitimi**, Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi, C. 10, S.3, s.1-6.

Hacıüstemoğlu, R., (2009), **Türkiye’de Muhasebe Eğitimi İçin On Yıllık Hedefler**, Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi, C.11, S.3, s.19-31.

Hall, M., Ramsay, A. ve Raven, J., (2004), **Changing The Learning Environment to Promote Deep Learning Approaches in First-Year Accounting Students**, Accounting Education 13 (4), s. 489–505.

Hassall, T., Lewis, S. ve Broadbent, M., (1998), **Teaching and Learning Using Case Studies: A Teaching Note**, Accounting Education: An International Journal, C.7, S.4, s.325-334.

Hatunoğlu, Z., (2006a), **Muhasebe Eğitiminde Bilgi Teknolojisi Kullanımının Sunum Kalitesine Olan Etkilerinin Tespitine İlişkin Bir Araştırma**, Muhasebe ve Finansman Dergisi, S. 30, s.190-200.

Hatunoğlu, Z., (2006b), **Muhasebe Öğretim Elemanlarının Bilgi Teknolojisinden Yararlanma Oranlarının Tespitine İlişkin Bir Araştırma**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, C.15, S. 1, s.171-188.

Howieson, B., (2003), **Accounting Practice in The New Millennium: Is Accounting Education Ready to Meet The Challenge?**, The British Accounting Review, 35 (2003), s.69–103.

Hwang, N. R., Lui, G. ve Tong, M. Y. J. W., (2005), **An Empirical Test of Cooperative Learning in a Passive Learning Environment** Issues in Accounting Education, 20(2),: 151-165.

İşman, A. ve Hamutoğlu, N. B., (2013), **Sosyal ağların eğitim-öğretim sürecinde kullanılması ile ilgili karma öğrenme öğrencilerinin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği**. International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), C.2, S.3, s.61-67.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Smith, K. A., (1998), **Active Learning: Cooperation in the College Classroom**, Edina, Minnesota: Interaction Book Company.

Kalmış, H. ve Yılmaz, B. B., (2004), **Lisans Seviyesindeki Muhasebe Eğitiminin Mevcut Durumu ve Geliştirilmesi İçin Yapılması Gereken Geliştirmeler**, XXIII. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu, Antalya, 2004.

Karal, H., ÇEBİ, A., Pekşen, M. ve Turgut, Y. E., (2010), **Sözel Problemlerin Anlamlandırılması ve Çözümünde Web Tabanlı Eğitsel Simülasyonların Etkisi**, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C.9, S.1, s. 147-162.

Karasar, N., (2002), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Karasioğlu, F. ve Duman, H., (2011), **Meslek Yüksekokullarında Muhasebe Eğitimi Ve Kalitesi Üzerine Bir Not**, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C.10, S.1, s.165-180.

Kaya, Z. (2006), **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2006.

Kaytmazbalsarı, Ç. ve Aslantürk, B. E., (2007), **Kavram Haritaları ve Muhasebe Eğitimi**, Yönetim Muhasebesi Uygulaması, XXVI. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu, Antalya.

Kazan, H. ve Ergülen, A., (2006), **Oyunların Değişik Alanlarda Kullanım Geçerliliği ve Simülasyon Yaklaşımı**, Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, C.20, S.2, s.179-198.

Kelly M., Davey, H. ve Haigh, N., (1999), **Contemporary Accounting Education and Society**, Accounting Education, 8 (4), s.321–340.

Keys, B. ve Wolfe, J., (1990), **The Role of Management Games and Simulations in Education and Research**, Journal of Management, C.16, S.2, s.307-336.

Kimmel, P., (1995), **A Framework for Incorporating Critical Thinking into Accounting Education**, Journal of accounting education, C.13 S.3, s.299-318.

Knechel, W. R. (1989), **Using a Business Simulation Game as a Substitute for a Practice Set**, Issues in Accounting Education, C.4, S.2.

Koçak, R., (2011), **Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları**, Ankara, Pegem Akademi Yayınları, Editör. Behçet Oral, Eylül/2011, s.1-35.

Korukoğlu, A., (1998), **İşletmelerde Muhasebe Eğitimi ve Üniversitelerle İşbirliği**, Dokuz Eylül Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi, C.13, S.2, s.13-24.

Lancaster, K.A.S. ve Strand, C. A., (2001), **Using The Team-Learning Modelin A Managerial Accounting Class: An Experiment in Cooperative Learning**, Issues in Accounting Education, C. 16, S. 4, s.549-567.

Lin, Z. J., Xiong, X. ve Liu, M. (2005), **Knowledge Base and Skill Development in Accounting Education: Evidence From China**, Journal of Accounting Education, Ed.23, s.149–169.

Lindquist, T. M. (1995), **Traditional versus Contemporary Goals and Methods in Accounting Education: Bridging the Gap with Cooperative Learning**. Journal of Education for Business, C. 70, S. 5, s.278-284.

Otlu, F., Durmuş A. F. ve Solak, B. (2012), **Meslek Yüksekokulları Muhasebe Ve Vergi Bölümlerindeki Muhasebe Eğitimi Ve Bölümün Geleceği Hakkında Bir Araştırma: Malatya Meslek Yüksekokulu Uygulaması**, Muhasebe ve Finansman Dergisi, S.55, s.35-50.

Özbirecikli, M. (2007), **Ana Hatlarıyla IFAC Muhasebeci Eğitimi Standartları**, Muhasebe ve Finansman Dergisi, S. 33, s.73-80.

Peek L. E., Winking, C. ve Peek, G. S. (1995), **Cooperative Learning Activities: Managerial Accounting**, Issues in Accounting Education, C.10, S.1, s.111-125.

Pehlivan, O. (2013), **Vergi Hukuku: Genel İlkeler ve Türk Vergi Sistemi**, Trabzon, Celepler Matbaacılık, 2013

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. ve McKeachie, W. J., (1993), **Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)**, Educational and Psychological Measurement, 53(3), s.801-814.

Ravenscroft, S. P., (1997), **In Support of Cooperative Learning**, Issues in Accounting Education, C.12, S.1, s.187-190.

Ravenscroft, S. P., Buckless, F. A., McCombs, G. B. ve Zuckerman, G. J. (1995), **Incentives in Student Team Learning: An Experiment in Cooperative Group Learning**, Issues in Accounting Education, C.10, S.1, s.97-109.

Ravenscroft S. P., Buckless, F. A. ve Hassall, T. (1999), **Cooperative Learning- A Literature Guide**, Accounting Education:An International Journal, 8 (2), s.163-176

Rebele, J. E., Apostolou, B. A., Buckless, F. A., Hassell, J. M. Paquette, L. R. ve Stout, D. E., (1998), **Accounting Education Literature Review (1991-1997), Part 1: Curriculum And Instructional Approaches**, Journal of Accounting Education, C.16, S.1, s.1-51

Sariaslan, H. (1982), **Sıra Bekleme Sistemlerinde Simülasyon Tekniği**, İstanbul, Fakülte Yayınları.

Sayın, K. Ş., Yeğinboy, E.Y. ve Tektükefçi, F. (2005a), **Dokuz Eylül Üniversitesi İİBF’nde Öğretim Elemanları Açısından ve Alt Yapı Bakımından Muhasebe Eğitiminin Etkinliğinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma**, Muhasebe ve Finansman Dergisi, Nisan/2005, s.101-108.

Sayın, K. Ş., Yeğinboy, E.Y. ve Tektükefçi, F. (2005b), **Dokuz Eylül Üniversitesi İİBF’nde Öğrenci Açısından ve Alt Yapı Bakımından Muhasebe Eğitiminin Etkinliğinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma**, Muhasebe ve Finansman Dergisi, Nisan/2005, s.101-108.

Schwan, E., (1994), **Fine Tuning The MONOPOLY Practice Set**, Accounting Instructors’ Report, 13(1), s.4-5.

Senemoğlu, N., (2005), **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**, 12. baskı Ankara, Gazi Kitabevi,

Sevilengül, O. (2011),. **Genel Muhasebe**, Ankara, Gazi Kitabevi, 2011

Sevim, Ş. ve Elmacı O., (2013), **Muhasebe Eğitiminde Hedef 2023: Stratejik Yol Haritası**, 32. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu 2013, Antalya.

Sezer, A. ve Tokcan, H., (2003), **İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Coğrafya Dersinde Akademik Başarı Üzerine Etkisi**, GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, C.23, S. 3, s.227-242.

Slavin, R. E., (1990), **Cooperative Learning: Theory, Research and Practise**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Smith, J., (2013), **Understanding Foreign Exchange Risk: An Instructional Simulation Exercise**, Issues in Accounting Education, C. 28, S. 1, s.181-195.

Sönmez, V. (2004), **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, 11. Baskı, Ankara, Anı Yayıncılık.

Springer, C. W. ve A. F. Borthick., (2004), **Business Simulation to Stage Critical Thinking in Introductory Accounting: Rationale, Design, and Implementation**. Issues in Accounting Education 19 (3), s.277–303.

Sprouls, R.C., (1962), **A Role of Computer Simulation in Accounting Education** Accounting Review 37 (3), s.515-520.

Stoner, G., (1999), **IT is Part of Youth Culture, But Are Accounting Undergraduates Confident in IT?**, Accounting Education, 8 (3), s.217–237.

Sultanoğlu B., Şimga-Muşan, C. ve Akman, N.H (2007), **Lisans ve Yüksek Lisans İşletme Programlarında Muhasebe Dersleri Yeniden Ele Alış**, 26. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, Uludağ Üniversitesi, Antalya.

Şahan, H. H., Uyangör, N. ve Işıtan, S., (2011), **Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları**, Pegem Akademi Yayınları, Editör. Behçet Oral, Eylül/2011, Ankara, s. 283-324.

Şahin, A., (2011), **Türkçe Öğretmeni Adaylarının Takım Oyun Turnuvaları Tekniğinin Uygulanmasına Yönelik Görüşleri**, Ekev Akademi Dergisi, Yıl,15 S.46, s.489-498.

Şen, Ş., (2011), **Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları**, Pegem Akademi Yayınları, Editör. Sevil Büyükalın FİLİZ, Ekim/2011, Ankara, s. 98-113

Şengel, S., (2010), **Sürekli Muhasebe Meslek Eğitiminin Önemi ve Bir Değerlendirme**, Muhasebe ve Finansman Dergisi, S. 47, s. 81-94.

Şengel, S. (2011), **Türkiye’de Muhasebe Meslek Elemanı Talebi Üzerine Bir Araştırma**, Muhasebe ve Finansman Dergisi, S.50, s.167-180.

Şınga-Muşan, C. ve Akman, N.H. (2004), **Muhasebe Eğitiminde Öğretim Ve Öğrenim Yöntemleri İle Ders Başarısı Arasındaki İlişki: Pilot Çalışma**, Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu, 2004, www.istanbul.edu.tr/tmes2004/bildiri1.doc erişim tarihi, 20.06.2013.

Şınga-Muşan, C. ve Akman, N.H., (2010), **An Assessment of The Effects of Teaching Methods on Academic Performance of Students in Accounting Courses**, Innovations in Education and Teaching International C. 47, S. 3, s.251-260.

Tan, J., Satin, D. C. ve Lubwamama, C. W. K., (2013), **A Real-World Business Approach to Teaching M.B.A. Managerial Accounting: Motivation, Design, and Implementation**, Issues in Accounting Education, C. 28, S. 2, s. 375–402

Tan, M. S., Marriott N. ve Marriott, P. (2013), **Using Finance Simulations: Evidence from UK Universities**,
https://bafa.group.shef.ac.uk/submission_system/view_submissions/index.php?download_paper=294, web adresinden 21.01.2014 tarihinde indirildi.

Tanner, M. M. ve Lindquist T. M. (1998), **Using MONOPOLY and Teams-Games-Tournaments in Accounting Education: a Cooperative Learning Teaching Resource**, Accounting Education, 7 (2), s.139-162.

Tavşancıl, E. ve Keser, H., (2002), **İnternet kullanımına yönelik likert tipi bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi**. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1(1), s. 79–100.

Tempone, I. ve Martin, E., (2003), **Iteration Between Theory and Practice as A Pathway to Developing Generic Skills in Accounting**, Accounting Education, 12 (3), s.227–244.

Terzi, S., Kıymetli Şen, İ. ve Solak, B., (2013), **Bologna Sürecinin Muhasebe Eğitimine Etkisi: Üniversitelerin İşletme Bölümlerinin Ders Programları Üzerine Bir İnceleme**, Muhasebe ve Finansman Dergisi, S.59, s.83-100.

Toraman, C., Ülker, Y. ve Uçar, M., (2008), **Bilişim Teknolojileri ve Meslek Mensuplarının Eğitimi Üzerindeki Etkileri**, Ekev Akademi Dergisi Yıl: 12 S. 37.

Uçma, T. ve Beycan, M. (2009), **Muhasebe Eğitiminde Uzaktan Öğretim ve E-Öğrenme**, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi, 2009-3, s.35-50.

Uyar, S. (2006), **Bilgi Teknolojisindeki Gelişmelerin Muhasebe Mesleğine Etkileri**, Bilgi Ekonomisi, Editör: Nihal Kargı, Ekin Kitabevi, 2006.

Uyar, S. ve Yelgen, E. (2012), **Konaklama İşletmelerinin Muhasebe Eğitiminden Beklentileri**, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Aralık 2012 C.14, S. 2, s.327-348.

Watson, S. F., Apostolou, B., Hassell, J. M. ve Webber, S. A., (2003), **Accounting Education Literature Review (2000–2002)**, Journal of Accounting Education, 21 (2003), s.267–325.

Watson, S. F., Apostolou, B., Hassell, J. M. ve Webber, S. A., (2007), **Accounting Education Literature Review (2003–2005)**, Journal of Accounting Education, 25 (2007), s.1–58.

Wen, C. K., (2011), **When Creative Problem Solving Strategy Meets Web-Based Cooperative Learning Environment in Accounting Education**, New Horizons in Education, C.59, S.1, s. 106-118.

Williams V. T. ve Kollar R., (2009), **Incorporation a Simulated 404 Learning Experience into The Auditing Class**, Journal of Forensic Studies in Accounting and Business, C.1, S.2, s. 67-79.

Wynder, M., (2004), **Facilitating Creativity in Management Accounting: A Computerized Business Simulation**, Accounting Education 13 (2), s.231–250.

Yardımcıoğlu. M. ve Erdemir, M., (2007), **Selçuk Üniversitesi Karaman İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde Muhasebe Finansman Eğitiminin Kalitesi Üzerine Bir Araştırma**, Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F Dergisi, Haziran 2007, S.2, s.164 – 184.

Yeşilyurt, E. (2009), **İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri**, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi C. 19, S. 2, s.161-178.

Yıldırım, A., (2012), **Bilgisayarlı Muhasebe ETA: V.8-SQL**, Bursa, Dora Yayınları.

Yılmaz, E. D., (2010), **Eğitici Cep Kitabı**, Ankara, İmge Kitabevi, 2010.

Yörük, S., Dikici, A. ve Uysal, A., (2002), **Bilgi Toplumu ve Türkiye’de Mesleki Eğitim**, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi C. 12, S. 2, Sayfa: 299-312.

Yüksel, M. ve Olpak, Y. Z., (2014), **Facebook’un Eğitimde Kullanılması: Muhasebe Eğitiminde Bir Uygulama**, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), C.15, S.1, s.171-186.

Zaif, F., (2004), **Muhasebe Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar**, XXIII. Muhasebe Eğitimi Sempozyumu, Antalya.

Zaif, F. ve Ayanoglu, Y. (2007), **Muhasebe Eğitiminde Kalitenin Arttırılmasında Ders Programlarının Önemi: Türkiye'de Bir İnceleme**, Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakóltesi Dergisi 9/1, s.115-136.

Zaif, F. ve Karapınar A. (2002), **Muhasebe Eğitiminde Değişim İhtiyacı**, Gazi Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi, 3/2002, s.111-134.

ÖZET

İŞLETME SİMÜLASYONLARIYLA DESTEKLENEN İŞBİRLİĞİNE DAYALI MUHASEBE EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE MOTİVASYONLARINA ETKİSİ

YÜKSEL, Murat

Doktora, İşletme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kadir GÜRDAL

Haziran-2014, 185 Sayfa

Bu araştırmanın amacı; işletme simülasyonlarıyla desteklenen işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin muhasebe eğitimi alan öğrencilerin akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisini araştırmaktır. Bu bağlamda araştırma kapsamında açıklayıcı desen kullanılmıştır.

Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde (16 hafta boyunca) Ahi Evran Üniversitesi Mucur Meslek Yüksekokulu'nda İşletme Yönetimi ve Kooperatifçilik programlarında okutulan Bilgisayarlı Muhasebe 1 dersini alan 48 öğrenci ile beraber yürütülmüştür. Araştırma kapsamında İşletme Yönetimi Programında kayıtlı olan 24 öğrenci deney grubunu, Kooperatifçilik programında kayıtlı olan 24 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuşlardır. Deney grubunda dersler araştırmacı tarafından tasarlanan işletme simülasyonlarıyla desteklenen işbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle işlenmiş iken; kontrol grubunda ise dersler geleneksel anlatım temelli olarak işlenmiştir. Araştırmamızın bağımsız değişkenleri olan işletme simülasyonlarıyla desteklenen işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve geleneksel anlatım temelli öğretim yönteminin; bağımlı değişkenler olan akademik başarı ve öğrenci motivasyonuna etkisi sınanmıştır.

Araştırma sonucunda, işletme simülasyonlarıyla desteklenen işbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle eğitim alan deney grubunun akademik başarıları, geleneksel anlatım temelli olarak eğitim alan kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek gerçekleşmiş ve bu fark istatistiki açıdan anlamlı bulunmuştur. Yapılan uygulamalar, her iki grubun motive olmalarını sağlamış ancak gruplar arasında motivasyon puanları açısından anlamlı fark oluşturmamıştır. Son olarak; her iki gruptaki öğrencilerin büyük çoğunluğu, çalıştıkları öğrenme ortamını iyi olarak nitelemiş ve aldıkları eğitimden memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Muhasebe Eğitimi, Işbirliğine Dayalı ğrenme, Simülasyon, Akademik Başarı, Motivasyon

ABSTRACT

THE EFFECTS OF BUSINESS SIMULATION BASED ON COOPERATIVE LEARNING AT ACCOUNTING EDUCATION ON STUDENTS ACADEMIC ACHIEVEMENT AND MOTIVATION

YÜKSEL, Murat

PhD Dissertation, Department of Business Administration

Advisor: Prof. Dr. Kadir GÜRDAL

June-2014,185 Pages

This study aims to search the effects of business simulation based cooperative learning on students who are learning accounting education, academic achievement and motivation. In this regard explanatory design used in the study.

The study was conducted on 48 (forty-eight) students entered. Computerized Accounting 1 of the 2013-2014 education year at Fall term (sixteen weeks) Mucur Vocational High School of Ahi Evran University at Business Management and Cooperative programmes. At the scope of research 24 (Twenty-Four) students enrolled Business Management program, were formed experiment group, 24 (Twenty-Four) students enrolled Cooperative program were formed control group. While experimental group lesson was learned business simulation based on cooperative learning designed by researcher, control group was learned traditional based learning.

Independent variable of research Business simulation based on Cooperative Learning and traditional learning method's effects on dependent variable academic achievement and students motivation was examined.

At the end of study, academic achievement of experiment group taking business simulation based on cooperative learning was higher than traditional learning method and this difference was statistically significant.

In this research practices prove motivation every two groups but it wasn't statistically significant. Finally, majority of the students from both groups found the learning environment they used and the educational activities satisfactory.

Keywords: Accounting Education, Cooperative Learning, Academic Achievement, Simulation, Motivation

EKLER

EK-1 Akademik Başarı Testi

EK-2 “Bilgisayarlı Muhasebe 1” Dersi Kapsamında Verilen Eğitime İlişkin Görüş Formu

EK-3 Deney Grubu Görev Tanımları

EK-4 Uygulamalar Kapsamında Yapılacak Görevler

EK-5 Uygulamalardan Örnekler

EK-6 Ders İzlenesi

EK-1 Akademik Başarı Testi

Değerli öğrenciler,

Bu sınavın amacı, sizin Bilgisayarlı Muhasebe 1 dersi ile ilgili bilginizi yoklamaktır. Soruları dikkatlice okuyarak cevaplayınız. Sınavda 21 soru bulunmaktadır ve 90 dakikada cevaplandırılacaktır. Sınavı cevaplandırdıktan sonra kontrol ederek gözetmene teslim ediniz. Teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Murat YÜKSEL

Öğrencinin;

Adı:

Soyadı:

Bölümü:

Numarası:

İmzası:

BİLGİSAYARLI MUHASEBE 1 DERSİ AKADEMİK BAŞARI TESTİ

Mucurlular Gıda Pazarlama Ticaret Limited Şirketi'ne ait bilgiler ve yapılacak işlemler aşağıda verilmiştir.

1. Firma Kuruluş Bilgileri;

Aşağıda verilen bilgileri dikkate alarak firmanın paket programda kuruluş işlemlerini gerçekleştiriniz. (5 Puan)

Firma Kodu	MUCURLULAR – Öğrenci Numaranız
Firma Kısa Adı	MUCURLULAR
Firma Adı	MUCURLULAR Gıda Pazarlama LTD. ŞTİ.
Vergi Dairesi	KIRŞEHİR
Vergi Numarası	Öğrenci Numaranız
Dönem	2013
Faaliyet Alanı	SIVI YEMEKLİK YAĞ TİCARETİ
Ortaklar	1.Seçil CANBOLAT 2. Pınar KAYA

2. Hesap Planı Tasarımı

Aşağıda verilen bilgileri dikkate alarak ilgili hesapların muavin hesaplarını açınız. (5 Puan)

Hesap Adı	Muavin Hesaplar
Ticari Mallar Hesabı	Ayçiçek Yağları
	Zeytin Yağları
	Mısır Yağları
	Kanola Yağları
Kasa Hesabı	TL Kasası
	Dolar Kasası
	Euro Kasası
Sermaye Hesabı	Seçil CANBOLAT
	Pınar KAYA
Bankalar Hesabı	Ziraat Bankası

3. Açılış Kaydı

- Mucurlular Gıda Pazarlama Ticaret Limited Şirketi, 01.12.2013 tarihinde Seçil CANBOLAT tarafından konulan 10.000 TL. nakit ve Ziraat Bankasına yatırılan 10.000 TL. para ve Pınar KAYA tarafından konulan 10.000 TL. nakit ve Ziraat Bankasına yatırılan 10.000 TL. olmak üzere toplam 40.000 TL. sermaye ile kurulmuştur. Bu bilgileri dikkate alarak açılış kaydını programa kaydediniz. (5 Puan)

4. İşletme aşağıda yer alan faturayla mal alışını yapmıştır. Bu işlemle ilgili istenilenler; (17 Puan)

- Mal alışını yapan firmalarla ilgili cari kartları oluşturunuz.
- Alınan mallar için stok kartları açınız (işletme satış fiyatını, KDV hariç alış fiyatı üzerine %20 kar ekleyerek belirlemektedir) alış faturasını kaydediniz ve stokları güncelleyiniz.
- Bu mal alış tutarlarının KDV'si peşin, geri kalanı ise senet karşılığı ödenmiştir. Gerekli muhasebe kayıtlarını programa kaydediniz.

Fatura 1:

		MALİ DEĞERİ YOKTUR
YÜKSEL Yağ Sanayi ve Ticaret Ltd. Şti. Terme Cad. No:80 Daire: 12 Merkez / KIRŞEHİR Tel: 0 217 414 48 48 Faks: 0 217 346 01 01 Vergi No: 25700380	FATURA	Seri A Sıra No: 887455 D. Tarihi 05.12.2013
Sayın: MUCURLULAR Gıda Pazarlama LTD. ŞTİ. KIRŞEHİR 192837456		
EĞİTİM AMAÇLIDIR / MALİ DEĞERİ YOKTUR		
Cinsi	Miktar	Birim Fiyat
		Tutar
YUDUM KANOLA YAĞI 2LT PET	50 Adet	4,00 200,00
YUDUM MISIRÖZÜ 5LT TNK	50 Adet	10,00 500,00
YUDUM ZEYTİNYAĞI 1LT RİVIERA PLS	50 Adet	4,00 200,00
YUDUM ZEYTİNYAĞI 2LT RİVIERA PLS	50 Adet	8,00 400,00
YUDUM ZEYTİNYAĞI 4LT RİVIERA TNK	50 Adet	16,00 800,00
AYMAR AYÇİÇEK 18LT TNK	50 Adet	20,00 1.000,00
AYMAR AYÇİÇEK 5LT PET	50 Adet	10,00 500,00
AYMAR MISIRÖZÜ 5LT TNK	50 Adet	10,00 500,00
Yalnız: Dörtbindörtüzyirmisekiz TL.	Ara Toplam : KDV : % 8 Genel Toplam :	4.100,00 328,00 4.428,00
EĞİTİM AMAÇLIDIR / MALİ DEĞERİ YOKTUR		

5. İşletme aşağıda belirtilen satış işlemlerini yapmıştır. Bu işlemle ilgili istenilenler;
(13 Puan)

- Mal satışı yapılan firma için cari kart oluşturunuz.
- Yapılan satışın belgesini düzenleyin. Stok durumunu güncelleyin.
- Bu mal satış tutarlarının KDV'leri peşin tahsil edilmiş, geri kalanı için senet alınmıştır. Gerekli muhasebe kayıtlarını programa kaydediniz. (**İşletme aralıklı envanter yöntemi uygulamaktadır**)

09.12.2013 tarihinde yapılan satış işlemine ait bilgiler;

Alıcı Firma	Satılan Mal	Miktar	Birim Fiyat	Tutar (KDV Hariç)
Ahi Evranlılar Gıda Pazarlama LTD. ŞTİ. Adres: Ankara Cad. No: 1 Merkez/ KIRŞEHİR Tel: 0 389 812 29 88 Vergi No: 192837456 Vergi Dairesi : KIRŞEHİR	Aymar Ayçiçek 18lt Tnk	10 Adet	24,00	240,00
	Aymar Ayçiçek 5lt Pet	10 Adet	12,00	120,00
	Aymar Mısırözü 5lt Tnk	10 Adet	12,00	120,00
	Yudum Kanola Yağı 2lt Pet	10 Adet	4,80	48,00
	Yudum Mısırözü 5lt Tnk	10 Adet	12,00	120,00
	Yudum Zeytinyağı 1lt Riviera Pls	10 Adet	4,80	48,00
	Yudum Zeytinyağı 2lt Riviera Pls	10 Adet	9,60	96,00
	Yudum Zeytinyağı 4lt Riviera Tnk	10 Adet	19,20	192,00
			TOPLAM	984,00
			KDV (%8)	78,72
			GENEL TOPLAM	1.062,72

6. İşletme 09.12.2013 tarihinde Ahi Evranlılar Gıda Pazarlama Ltd. Şti.'ne satmış olduğu yağların taşınması için aşağıda yer alan fatura tutarını nakden ödemiştir. Gerekli muhasebe kayıtlarını programa kaydediniz. (5 Puan)

		
EĞİTİM AMAÇLIDIR / MALİ DEĞERİ YOKTUR		
YÜKSELLER Nakliye ve Ticaret Ltd. Şti.		
Atatürk Cad. No:80 Daire: 12		
Merkez / Kırşehir		
Tel: 0 386 555 48 48		
Vergi No: 1579965544		
FATURA		
Seri	A	
Sıra No:	00345	
D. Tarihi	09.12.2013	
Sayın: MUCURLULAR GIDA TİCARET LİMİTED ŞİRKETİ KIRŞEHİR 192837456		
EĞİTİM AMAÇLIDIR / MALİ DEĞERİ YOKTUR		
Açıklama	Birim Fiyat	Tutar
Mucur- Kırşehir Nakliye		100,00
Yalnız: YüzonsekizTL.		
Ara Toplam :		100,00
KDV : % 18		18,00
Genel Toplam		118,00

7. İşletme 09.12.2013 tarihinde Ahi Evranlılar Gıda Pazarlama LTD. ŞTİ.'ne yapmış olduğu satıştan aşağıda belirtilen malları, ürünlerin son kullanma tarihinin geçmesi nedeniyle, 25.12.2013 tarihinde iade almış ve toplam tutarı peşin ödenmiştir. Gerekli muhasebe kayıtlarını programa kaydediniz ve stok durumunu güncelleyiniz. (İşletme aralıklı envanter yöntemini uygulamaktadır) (5 Puan)

İade Alınan Mal	Miktar	Satış Fiyatı (%8 KDV Hariç)	Tutar (%8 KDV Hariç)
Aymar Ayçiçek 18lt Tnk	5 Adet	24,00	120,00
Aymar Ayçiçek 5lt Pet	5 Adet	12,00	60,00
Aymar Mısırozü 5lt Tnk	5 Adet	12,00	60,00
		TOPLAM	240,00
		KDV (%8)	19,20
		G. TOPLAM	259,20

8. İşletme 25.12.2013 tarihinde Ahi Evranlılar Gıda Pazarlama LTD. ŞTİ.'nden iade aldığı ürünleri **YÜKSEL Yağ Sanayi ve Ticaret Ltd. Şti.**'ne 26.12.2013 tarihinde iade etmiş ve toplam tutar peşin alınmıştır. Gerekli muhasebe kayıtlarını programa kaydediniz ve stok durumunu güncelleyiniz. (**İşletme aralıklı envanter yöntemini uygulamaktadır**) (5 Puan)

İade Edilen Mal	Miktar	Alış Fiyatı (%8 KDV Hariç)	Tutar (%8 KDV Hariç)
Aymar Ayçiçek 18lt Tnk	5 Adet	20,00	100,00
Aymar Ayçiçek 5lt Pet	5 Adet	10,00	50,00
Aymar Mısırozü 5lt Tnk	5 Adet	10,00	50,00
		TOPLAM	200,00
		KDV (%8)	16,00
		G. TOPLAM	216,00

9. İşletme Aralık dönemi elektrik faturası bedeli olarak 100 TL. + 18 TL KDV'yi 31.12.2013 tarihinde peşin ödemiştir. Gerekli muhasebe kayıtlarını programa kaydediniz. (5 Puan)
10. Dönem sonu işlemleri ile ilgili aşağıda verilen bilgilerle ilgili gerekli muhasebe kayıtlarını programa kaydediniz.
- a. KDV ile ilgili gerekli muhasebe kayıtlarını programa kaydediniz. (5 Puan)
 - b. Stok durumunu tespit ederek satılan ticari mallar maliyetini tespit ediniz. Gerekli muhasebe kayıtlarını programa kaydediniz. (5 Puan)
 - c. Gelir ve gider hesapları ile ilgili gerekli işlemleri yapınız. (5 Puan)
 - d. Kesin mizanı paket programda düzenleyiniz. (5 Puan)
 - e. Dönem sonu bilançosunu paket programda düzenleyiniz. (5 Puan)
 - f. Gelir tablosunu paket programda düzenleyiniz. (5 Puan)
 - g. Kapanış kaydını paket programda düzenleyiniz. (5 Puan)

EK-2 “Bilgisayarlı Muhasebe 1” Dersi Kapsamında Verilen Eğitime İlişkin Görüş Formu

Sorular	Açıklama
1. “Bilgisayarlı Muhasebe 1” dersi kapsamında almış olduğunuz eğitimi 5 puan üzerinden değerlendirecek olursanız (1 Çok Kötü-5 Çok İyi) kaç puan verirsiniz? Olumlu ve olumsuz gördüğünüz uygulamaları açıklayarak, görüşünüzü belirtiniz.	
2. “Bilgisayarlı Muhasebe 1” dersi kapsamında yapılan etkinliklerden memnun kaldınız mı? Memnuniyetinizi 5 puan üzerinden değerlendirecek olursanız (1 Çok Kötü-5 Çok İyi) kaç puan verirsiniz? Nedenlerini belirtiniz.	
3. Varsa eklemek istediğiniz görüş ve önerilerinizi belirtiniz.	

EK-3 Deney Grubu Görev Tanımları

Modüller					
		Finansman	Stok Yönetimi	Belgelendirme	Muhasebe
Görevler	1	Cari kart oluşturma	Yeni stok kartı açma	Faturalandırma (alış ve satış faturalarını düzenleme ve kaydetme).	Muhasebe kayıtlarının yapılması
	2	Cari kart güncelleme	Stok takibi	Gider pusulası, sevk irsaliyesi vb. belgelerin düzenlenmesi ve arşivlenmesi	
	3	Alıcı ve satıcılarla olan ilişkiler	Stok kartı değişikliklerini düzenleme		

EK-4 Uygulamalar Kapsamında Yapılacak Görevler

Grup 1	Görev	Görev	Görev	Görev
Turkuvaz Ltd. Şti	1.-4. Uygulamalar	5.-8. Uygulamalar	9.-12. Uygulamalar	13.-16. Uygulamalar
E. E.	Finansman	Belgelendirme	Muhasebe	Stok Yönetimi
B. K.	Stok Yönetimi	Finansman	Belgelendirme	Muhasebe
E. C.	Muhasebe	Stok Yönetimi	Finansman	Belgelendirme
İ. O.	Belgelendirme	Muhasebe	Stok Yönetimi	Finansman
Grup 2	Görev	Görev	Görev	Görev
Akademik Ltd. Şti	1.-4. Uygulamalar	5.-8. Uygulamalar	9.-12. Uygulamalar	13.-16. Uygulamalar
M. C.	Finansman	Belgelendirme	Muhasebe	Stok Yönetimi
M. A.	Stok Yönetimi	Finansman	Belgelendirme	Muhasebe
E. Ç.	Muhasebe	Stok Yönetimi	Finansman	Belgelendirme
F. A.	Belgelendirme	Muhasebe	Stok Yönetimi	Finansman
Grup 3	Görev	Görev	Görev	Görev
Konsept Ltd. Şti	1.-4. Uygulamalar	5.-8. Uygulamalar	9.-12. Uygulamalar	13.-16. Uygulamalar
A. Y.	Finansman	Belgelendirme	Muhasebe	Stok Yönetimi
S. K.	Stok Yönetimi	Finansman	Belgelendirme	Muhasebe
S. D.	Muhasebe	Stok Yönetimi	Finansman	Belgelendirme
H. S.	Belgelendirme	Muhasebe	Stok Yönetimi	Finansman
Grup 4	Görev	Görev	Görev	Görev
Modern Ltd. Şti	1.-4. Uygulamalar	5.-8. Uygulamalar	9.-12. Uygulamalar	13.-16. Uygulamalar
E. Ö.	Finansman	Belgelendirme	Muhasebe	Stok Yönetimi
E. M.	Stok Yönetimi	Finansman	Belgelendirme	Muhasebe
F. A.	Muhasebe	Stok Yönetimi	Finansman	Belgelendirme
A. B.	Belgelendirme	Muhasebe	Stok Yönetimi	Finansman
Grup 5	Görev	Görev	Görev	Görev

Yıldız Ltd. Şti	1.-4. Uygulamalar	5.-8. Uygulamalar	9.-12. Uygulamalar	13.-16. Uygulamalar
A. K.	Finansman	Belgelendirme	Muhasebe	Stok Yönetimi
N. Ş.	Stok Yönetimi	Finansman	Belgelendirme	Muhasebe
A. M.	Muhasebe	Stok Yönetimi	Finansman	Belgelendirme
A. E.	Belgelendirme	Muhasebe	Stok Yönetimi	Finansman
Grup 6	Görev	Görev	Görev	Görev
Meydan Ltd. Şti	1.-4. Uygulamalar	5.-8. Uygulamalar	9.-12. Uygulamalar	13.-16. Uygulamalar
D. Y.	Finansman	Belgelendirme	Muhasebe	Stok Yönetimi
B. G.	Stok Yönetimi	Finansman	Belgelendirme	Muhasebe
O. Ö.	Muhasebe	Stok Yönetimi	Finansman	Belgelendirme
E. A.	Belgelendirme	Muhasebe	Stok Yönetimi	Finansman

EK-5 Uygulamalardan Örnekler

Bilgisayarlı Muhasebe 1 Dersi 1. Uygulama

1. Firma Kuruluş Bilgileri;

Aşağıda verilen bilgileri dikkate alarak firmanın paket programda kuruluş işlemlerini gerçekleştiriniz.

Firma Kodu	AKADEMİK
Firma Kısa Adı	AKADEMİK GIDA PAZARLAMA LİMİTED ŞİRKETİ
Firma Adı	AKADEMİK GIDA PAZARLAMA LİMİTED ŞİRKETİ
Vergi Dairesi	KIRŞEHİR
Vergi Numarası	213141414
Adres	Yeni İkinci Çarşı No: 1 KIRŞEHİR
Dönem	2013
Faaliyet Alanı	TOPTAN VE PERAKENDE GIDA VE İHTİYAÇ MALZEMELERİ TİCARETİ
Ortaklar	1.Murat YÜKSEL 2.Mustafa YÜKSEL

2. Hesap Planı Tasarımı

Aşağıda verilen bilgileri dikkate alarak ilgili hesapların muavin hesaplarını açınız. (5 Puan)

Hesap Adı	Muavin Hesaplar
Ticari Mallar Hesabı	Deterjan Grubu
	Gıda Grubu
	İçecek Grubu
	Kişisel Bakım Grubu
Kasa Hesabı	TL Kasası
	Dolar Kasası
	Euro Kasası
Sermaye Hesabı	Murat YÜKSEL
	Mustafa YÜKSEL
Bankalar Hesabı	Ziraat Bankası
İndirilecek KDV	%1 KDV Grubu
	%8 KDV Grubu
	%18 KDV Grubu
Hesaplanan KDV	%1 KDV Grubu
	%8 KDV Grubu
	%18 KDV Grubu
Yurtiçi Satışlar	%1 KDV Grubu
	%8 KDV Grubu
	%18 KDV Grubu

3. Açılış Kaydı

Kuruluşunu gerçekleştirdiğiniz şirket, 07.10.2013 tarihinde Murat YÜKSEL tarafından konulan 50.000 TL. nakit ve Ziraat Bankasına yatırılan 20.000 TL. para ve Mustafa YÜKSEL tarafından konulan 50.000 TL. nakit ve Ziraat Bankasına yatırılan 20.000 TL. para olmak üzere toplam 140.000 TL. sermaye ile kurulmuştur. Bu bilgileri dikkate alarak açılış kaydını programa kaydediniz.

4. İşletme ekte yer alan faturayla mal alışı yapmıştır. Bu işlemle ilgili istenilenler;

- Mal alışı yapılan firmalarla ilgili cari kartları oluşturunuz.
- Alınan mallar için stok kartları açınız (işletme satış fiyatını, KDV hariç alış fiyatı üzerine %20 kar ekleyerek belirlemektedir) alış faturasını kaydediniz ve stokları güncelleyiniz.
- Bu mal alış tutarı peşin ödenmiştir. Gerekli muhasebe kayıtlarını programa kaydediniz.

Bilgisayarlı Muhasebe 1 Dersi 2. Uygulama

İşletme aşağıda belirtilen satış işlemlerini yapmıştır. Bu işlemle ilgili istenilenler;

- Mal satışı yapılan firma için cari kart oluşturunuz.
- Yapılan satışın belgesini düzenleyin. Stok durumunu güncelleyin.
- Bu mal satış tutarının tamamı için senet alınmıştır. Gerekli muhasebe kayıtlarını programa kaydediniz. (İşletme aralıklı envanter yöntemini uygulamaktadır)

04.11.2013 tarihinde yapılan satış işlemine ait bilgiler;

Alıcı Firma	Satılan Mal	Miktar	Birim Fiyat (KDV Hariç)	Tutar (KDV Hariç)
Ahiler Gıda Pazarlama Süpermarket LTD. ŞTİ. Adres: Kayseri Cad. No: 1 Merkez/ KIRŞEHİR Tel: 0 386 812 29 88 Vergi No: 192837555 Vergi Dairesi : KIRŞEHİR	ABC Yumuşatıcı 6lt Lavanta Tazeliği	10 Adet	21,60	216,00
	Ariel Matik Konsantre 1.5kg Dağ Esintisi	10 Adet	7,20	72,00
	Tursil Matik Konsantre 2kg Badem Sütü	10 Adet	21,60	216,00
	Kosla Halı Elde 500ml *2li 2.Si %50 Bedava	10 Adet	14,40	144,00
	Omo Matik Konsantre 1.5kg Babay	10 Adet	14,40	144,00
			TOPLAM	792,00
			KDV (%18)	142,56
		G. TOPLAM	934,56	

Bilgisayarlı Muhasebe 1 Dersi 3. Uygulama

İşletme 04.11.2013 tarihinde Ahi Evranlılar Gıda Pazarlama Ltd. Şti.'ne satmış olduğu yağların taşınması için aşağıda yer alan fatura tutarını nakden ödemiştir. Gerekli muhasebe kayıtlarını programa kaydediniz.

YAKIN Nakliye ve Ticaret Ltd. Şti.		FATURA	
Atatürk Cad. No:60		Seri	A
Merkez / Kırşehir		Sıra No:	00345
Tel: 0 386 555 48 48		D. Tarihi	04.11.2013
Vergi No: 1579965544			
Sayın: Kooperatif Bölümü Öğrencisi			
EĞİTİM AMAÇLIDIR / MALİ DEĞERİ YOKTUR			
Açıklama	Birim Fiyat	Tutar	
Mucur- Kırşehir Nakliye		300,00	
Yalnız: ÜçyüzondörtTL.			
Ara Toplam :		300,00	
KDV : % 18		54,00	
Genel Toplam :		354,00	

Bilgisayarlı Muhasebe 1 Dersi 4. Uygulama

İşletme 04.11.2013 tarihinde Ahiler Gıda Pazarlama Süpermarket LTD. ŞTİ.'ne yapmış olduğu satıştan aşağıda belirtilen malları, ürünlerin son kullanma tarihinin geçmesi nedeniyle, 25.11.2013 tarihinde iade almış ve toplam tutarı peşin ödenmiştir. Gerekli muhasebe kayıtlarını programa kaydediniz ve stok durumunu güncelleyiniz. (İşletme aralıklı envanter yöntemini uygulamaktadır) (5 Puan)

İade Alınan Mal	Miktar	Birim Fiyat (KDV Hariç)	Tutar (KDV Hariç)
ABC BULAŞIK DETERJANI 6KG LİMONLU	5 Adet		
ALO ELDE YIKAMA 2.5KG KARÇİÇEĞİ	5 Adet		
AYMAR AYÇİÇEK 18LT TNK	5 Adet		
DANONE DANETTE 70GR*4LÜ MUZLU	5 Adet		
		TOPLAM	
		KDV (%18)	
		G. TOPLAM	

EK-6 Ders İzlenesi

Dersin Adı	:	Bilgisayarlı Muhasebe 1		
Dersin Düzeyi	:	Önlisans		
Dersin Genel Hedefi	:	Değerli öğrenciler; Be derste, hem meslek hayatınızda hem de öğrenim hayatınızda kullanacağınız muhasebe uygulamaları ile ilgili hem teorik hem de uygulama bilgilerini öğreneceksiniz. Bu kapsamda dersin sonunda: • Paket programda firma kuruluşunu gerçekleştirebileceksiniz. • Paket programda cari kart ve stok kartı oluşturabileceksiniz. • Alıştan iadeler, satıştan iadeler, gider ve maliyet kayıtları başta olmak üzere muhasebe uygulamaları ve kayıtlarını öğrenebilecek ve yapabileceksiniz. • Paket programda muhasebe modülünü kullanarak gerekli muhasebe işlemlerini ve kayıtlarını yapabileceksiniz. • Dönem sonu muhasebe işlem ve kayıtlarını yapabileceksiniz. • Paket programda gerekli olan raporları alarak gerekli işlemlerde kullanabileceksiniz.		
Öğretim Elemanı	:	Öğr. Gör. Murat YÜKSEL		
İletişim Bilgileri	:	Ofis		Mucur MYO 102 no.lu oda
	:	Telefon		0 505 XXX XX XX
	:	E Posta		myuksel@ahievran.edu.tr
Önerilen Kaynaklar	:	• Yıldırım, A. (2012) Bilgisayarlı Muhasebe ETA: V.8-SQL, Dora Yayınları, Bursa • Bayazıtlı, E. (2013) Genel Muhasebe Problemleri, Siyasal Kitabevi, Ankara		

		Gürsoy, Y. (2011) Bilgisayarlı Muhasebe Paket Programlar, Ekin Yayınevi,
Değerlendirme	:	Bu dersin notu arasınnav (%40) ve final (%60) notlarının toplamından oluşmaktadır.
1. Hafta		Tanışma ve ders ile ilgili beklentilerin paylaşılması ve akademik başarı testinin öntest olarak uygulanması.
2. Hafta		Dersin işleneceği laboratuvarın gösterilmesi kullanılacak paket programın tanıtılması.
3. Hafta		Paket programda firma kuruluşu konusunun işlenmesi ve uygulama yapılması.
4. Hafta		Paket programda firma kuruluşu konusunun işlenmesi ve uygulama yapılması.
5. Hafta		Paket programda stok kartı ve cari kart modüllerinin işlenmesi ve uygulama yapılması.
6. Hafta		Paket programda stok kartı ve cari kart modüllerinin işlenmesi ve uygulama yapılması.
7. Hafta		Mal alış ve satış işlemlerine ilişkin gerekli işlem, kayıt ve uygulamaların yapılması.
8. Hafta		Mal alış ve satış işlemlerine ilişkin gerekli işlem, kayıt ve uygulamaların yapılması.
9. Hafta		Ara sınav haftası
10. Hafta		Paket programda belge düzenlemek ve ilgili uygulamaların yapılması.
11. Hafta		Paket programda belge düzenlemek ve ilgili uygulamaların yapılması.
12. Hafta		Dersin geneli ile ilgili uygulamalar yapılması.
13. Hafta		Dersin geneli ile ilgili uygulamalar yapılması.
14. Hafta		Dersin geneli ile ilgili uygulamalar yapılması.
15. Hafta		Dersin geneli ile ilgili uygulamalar yapılması.

16. Hafta	Dersin sonlandırılması ve akademik başarı testinin son test olarak uygulanması.
-----------	---