

MUHASEBE EĞİTİMİNDE MODERN YAKLAŞIMLAR: TERS YÜZ EDİLMİŞ SINIFLAR VE ÖĞRENCİLERİN YAKLAŞIMI¹

Prof. Dr. Yasemin KÖSE

Bülent Ecevit Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, (yekose@gmail.com)

Elif ACAR

Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (acarelif@yahoo.com.tr)

ÖZET

Muhasebe eğitiminin öğrencilere daha verimli bir şekilde aktarılmasını hedefleyen modern eğitim yöntemlerinden biri olan Ters Yüz Edilmiş Sınıf (TYS) modeli, geleneksel eğitim yöntemlerinden farklı olarak teknolojiyi de içine alarak odak noktasını eğitimciden öğrenciye taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı, lisans öğrencilerinin muhasebe eğitiminde YYS modelinin uygulanabilirliğine yönelik yaklaşımlarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla, Bülent Ecevit Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde muhasebe dersi almakta olan lisans öğrencilerinin yaklaşımları anket yöntemi ile belirlenmiştir. Bulgulara göre öğrencilerin YYS modeline YYS modelinin gerekleri olan hazırlık, teknolojik araç, ders işleyişi/akışı ve süre faktörlerine yaklaşımları olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Muhasebe Eğitimi, Harmanlanmış Öğrenme, Ters Yüz Edilmiş Sınıflar.

MODERN APPROACHES IN ACCOUNTING EDUCATION: FLIPPED CLASSROOMS AND STUDENTS' APPROACH

ABSTRACT

The Flipped Classroom (FC) model, which is one of the modern education methods aiming to transfer the accounting education to the students more efficiently, incorporates technology and trains its focus from teacher to student unlike traditional training methods.

The purpose of this study is to reveal the approaches of undergraduate students towards the applicability of the YYS model in accounting education. For this purpose, the approaches of undergraduate students who are taking accounting courses at Bülent Ecevit University Faculty of Economics and Administrative Sciences were determined by questionnaire method. According to findings, it has been found out that the approach of the students to the YYS model and the preparation of the YYS model, technological tools, course work / flow and duration factors are positive.

Keywords: Accounting Education, Blended Learning, Flipped Classroom.

¹ *Bu çalışma "Muhasebe Eğitiminde Modern Yaklaşımlar: Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli ve Öğrencilerin Yaklaşımı" isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

1. Giriş

Eğitim, öğretme ve öğrenme süreçlerinin sonucu olarak ifade edilebilmektedir. Öğretme, bir amacın planlı bir şekilde gerçekleştirilmesi için yürütülen faaliyetler olup, öğrenci ile eğitimci arasındaki etkileşimden meydana gelebilmektedir. Dolayısıyla eğitimin faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi için öğretim sürecinin başarılı bir şekilde sonuçlandırılmasının yanında öğrenmenin de gerçekleşmesi gerekmektedir (Zaif & Karapınar, 2002:111). Öğrenme ise, doğumla başlayıp hayat boyu devam eden, kişisel özelliklere göre farklılık gösteren bir süreçtir (Tatar & Tatar, 2007:126).

Mesleki eğitim ise, sosyal hayatın bütün alanlarında ihtiyaç duyulan mesleklerde nitelikli teknik eleman yetiştirilmesi için ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerin verildiği eğitim olarak tanımlanabilmektedir (Demir, 2012:113). Muhasebe eğitimi, öğrencilerin işletme kararlarında yararlı bilgileri belirlemesi, toplaması, ölçmesi, işlemesi, kaydetmesi, doğruluğunu denetlemesi, raporlar halinde özetleyerek incelemesi sonucu karar vermede kullanılan bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi için verilmekte olan mesleki bir eğitim olmakla birlikte bireye ayrıca muhasebe teori ve uygulamalarının da kazandırılması sürecidir (Erol vd., 2016:140-141). Muhasebe eğitiminin amacı ise, sahip olduğu bilgileri kullanabilen, yorumlayabilen ve bu bilgilerin gerek Türkiye'deki yasal düzenlemelerle, gerekse uluslararası düzeydeki uygulamalarla bağlantısını kurabilen meslek mensupları yetiştirebilmektir (Zaif & Karapınar, 2002:132). Bu noktada verilen muhasebe eğitiminin niteliği, kalitesi ya da durumu mesleğin uygulanma kalitesine doğrudan etki etmektedir. Dolayısıyla mesleğin günümüz dünyasındaki prestiji açısından verilen eğitim son derece önemli olabilmektedir (Çukacı & Elagöz, 2006:147).

Başka bir deyişle günümüzde ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak, işletmelerin üretim hacminde ve verilerdeki artış nedeniyle işlenmesi gereken bilgilerin sayısı ve çeşitliliği artarak, insan emeği ile bu bilgilerin işlenmesi neredeyse imkânsız bir hale gelmiştir. Bunun önüne geçebilmek, sonuçları; hızlı, doğru, anlaşılabilir bir şekilde almak için muhasebe alanında bilgi teknolojilerinden yararlanılmaya başlanmış, buna bağlı olarak da muhasebe meslek mensuplarının işletme faaliyetleri içinde etkinlikleri ve sorumlulukları da artış göstermiştir (Bekçi vd., 2006:167). Ayrıca artan bilgi ve teknoloji kullanımının artmasıyla, muhasebe meslek mensuplarından beklentiler de değişmiştir (Ahadiat, 2003:174). Bu durum muhasebe eğitiminin önemini artırmıştır. Çünkü küresel bir bakış açısına sahip muhasebe meslek mensubu, yetkinlik temelli bir muhasebe eğitimiyle mümkün olabilmektedir (Abbasi, 2013:1).

Etkin bir muhasebe eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için teorik bilgilerin öğrencilere aktarılmasının yanı sıra bu bilgileri kullanılabile yeteneklerinin geliştirilmesi, muhasebe alanında yaşanan gelişmeler takip edilerek uygulanmalar aracılığıyla aktarılması gerekmektedir (Erol & Erkan, 2008:286). Ayrıca iyi bir muhasebe eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için teorik bilgilerin yanında öğrencilere zamanı etkin kullanma, problem çözme, iletişim kurma ve takım halinde çalışma gibi yetilerin de kazandırılması gerekmektedir (Kutlu, 2010:235). Diğer yandan muhasebe eğitiminde kalite ve niteliğin artırılması, verilen eğitimin içeriğinin kapsamlı ve yeterli düzeyde olması, eğiticinin sahip olduğu bilgi düzeyi, kullanılan anlatım tekniği, kullanılan ders araç, gereç ve donanımlar ve teknolojik donanım gibi birçok unsur tarafından etkilenebilmektedir (Kutlu, 2010:233).

Mevcut eğitim yöntemlerinin yeterli olmadığı durumlarda, üniversiteler profesyonel muhasebe yeterliklerini öğretmek ve geliştirmek için güncel ve çağdaş stratejiler araştırmaktadır (Zraa, 2012:7). Örneğin bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişim eğitimde kullanılan araç ve gereçlere de yansıtılarak eğitim teknolojilerini de geliştirmiştir. Böylece eğitimde kullanılan kara tahta ve tebeşir gibi araç gereçlerden projeksiyon, , akıllı tahta, simülator, interaktif eğitim, tablet bilgisayar, uzaktan eğitim ve eğitimsel amaçlı yazılımlar gibi modern eğitim teknolojileri kullanılmaya başlanmıştır. Kullanılan bu eğitim yöntemleri, geleneksel eğitim yöntemlerinin eksikliklerini gidererek öğrenmeyi kalıcı bir hale getirebilmekte, eğitimde kaliteyi artırabilmekte ve öğrencileri eğitim sürecine dâhil ederek aktif öğrenmeyi gerçekleştirebilmektedir. Böylece eğitimde meydana gelebilecek olumsuzlukların etkisi en aza indirgenebilmektedir (Büyükarıkan & Büyükarıkan, 2014:66).

Modern eğitim yöntemlerinden biri olan Ters Yüz Edilmiş Sınıf (TYS) modeli, geleneksel eğitim yönteminde yaşanmakta olan aksaklık ve eksiklikleri giderebileceği düşünülen (Serçemeli, 2016:116), öğrenmenin kalabalık sınıf ortamının dışına çıkarak bireysel öğrenmenin genellikle videolar aracılığıyla gerçekleştirildiği bir eğitim yöntemidir. Bu eğitim yönteminde eğitimciler, öğrencilerin sınıf dışında ilgili konuyu öğrenebilmesi ve sınıf içi zaman diliminde derse aktif bir şekilde katılabilmesi için konu videoları hazırlamakta ve öğrenciler bu videoları izleyerek derse katılmaktadır. Böylece sınıf içi zaman diliminde eğitimci ve öğrenciler ilgili konuyu anlama, öğrenme, tamamlama ve daha etkin bir hale getirme konusunda birlikte çalışmakta (Chohan, 2016:16), böylece aktif bir öğrenme ortamı meydana gelebilmektedir. Bu eğitim yönteminde konuyu öğrenme ile ödev

aşamaları yer değiştirmekte ve öğrenciler sınıf dışında konuyu öğrendikleri için sınıf içinde daha fazla uygulama, soru çözümü ve benzeri etkinlikler yapılabilmektedir.

Özellikle muhasebenin teorik ve uygulama olmak üzere iki kısımdan oluştuğu ve sınıf içinde farklı ve çok sayıda örnek ve uygulamaların yapılması gerekli olduğu düşünülmektedir. Fakat haftalık ders saatleri çok sayıda örnek ve uygulama yapmak için yeterli olmamakta ve bu eksiklik, ev ödevleriyle giderilmeye çalışılmaktadır. TYS modelinin muhasebe eğitimi için kullanıldığı durumda dersin teorik kısmı sınıf dışında öğrenilerek sınıf içinde daha fazla ve farklı örnek vakalar üzerinden pratik yapılabilmektedir (Serçemeli, 2016:117). Bu bağlamda Bülent Ecevit Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde muhasebe eğitimi almakta olan öğrencilerin muhasebe eğitiminde TYS modeline olan yaklaşımlarını değerlendirebilmek için bu çalışma yapılmıştır.

Bu çalışmada ilk olarak muhasebe eğitimi, amacı ve önemi, TYS modeli, TYS modeliyle ilgili daha önce yapılmış çalışmalar üzerinde durulmaktadır. Daha sonra çalışmanın araştırma kısmı ayrıntılı bir şekilde açıklanmakta, araştırmayla ilgili değerlendirmeler yapılmaktadır.

2. Muhasebe Eğitimi Ve Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli

Son dönemde ekonomik, teknolojik, yasal ve benzeri alanlarda gerçekleşmekte olan küreselleşme hareketleriyle ülkeler arasındaki ticari sınırlar ortadan kalkmış ve uluslararası faaliyette bulunan işletmelerin sayıları artmıştır. Bu süreç, işletmeler için yeni yasal zorunluluklar ve artan sorumluluklar getirmiştir. Bu küreselleşme sürecinden hem makro hem de mikro düzeyde etkilenen ve yaşam faaliyetlerini sürdürmeye çalışan işletmelerin iş yapma şekilleri ve fonksiyonları da değişmiştir (Hatunoğlu, 2006:190). Bunun sonucunda ticarete uluslararası düzeyde önemli gelişmeler yaşanmış olup, işletmeler, ticari faaliyetlerini, ilgili kişi ve kurumlara doğru, güvenilir, karşılaştırılabilir ve anlaşılabilir biçimde sunabilmek için muhasebeye ihtiyaç duymuşlardır. Muhasebenin bu derece önemli bir yapı haline gelmesiyle, muhasebe faaliyetlerini yerine getirebilecek muhasebe meslek mensuplarına olan ihtiyaç da artmıştır (Koroğlu vd., 2015:290). Ayrıca teknolojinin gelişimiyle birlikte muhasebe meslek mensuplarının elle yaptıkları kayıt, belgeleme ve faturalandırma gibi birçok faaliyet bilgisayar yardımıyla çok daha kolay ve kısa sürede yapılmaya başlanmıştır (Erol Fidan vd., 2015:35). Bunun sonucunda kişilerin teknik becerilerinden çok teknik olmayan yorum, iletişim, problem çözebilme ve analitik düşünebilme gibi beceriler önem kazanmaya başlamıştır (Knyviene, 2014:158).

İşletmelerin dili olarak ifade edilebilmekte olan muhasebe alanında üretilen bilgiler işletmenin sorumlu olduğu iç ve dış taraflar ve karar vericiler için oldukça önemlidir. Bu nedenle tam zamanlı, güvenilir, doğru ve anlaşılabilir bilgiler üretebilmek için iyi yetişmiş, nitelikli meslek mensuplarına gereksinim duyulmaktadır. Bu tür sorumlulukların yerine getirilebilmesi için meslek mensupları sadece teknik bilgi ve becerilerinin değil, aynı zamanda kişisel yeteneklerinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun için, mesleki ve kişisel gelişimi sağlayan ve bireyin kişiliğini de dikkate alan eğitim süreçlerinin oluşturulması gerekmektedir (Şengel, 2011:179).

Ayrıca muhasebe eğitiminin teknolojiye, ekonomide, yasalarda, sosyal ve siyasal yaşamda ortaya çıkan değişimlere ayak uydurabilmesi için, ders içeriklerini, eğitim yöntem ve tekniklerini, ders araç ve gereçlerini değişime uygun ve sürekli bir şekilde güncellemesi gerekmektedir. Öte yandan meslek mensuplarının değişen koşullara uyum sağlayabilmeleri ve muhasebe alanında kendilerini geliştirebilmeleri için sürekli meslek içi eğitime katılmaları, muhasebe çıktısı bilgileri, kayıt tutma işlevinin ötesinde, yorumlayarak çözümler üretebilme ve aynı zamanda bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilme becerilerine sahip olma gerekliliklerinin farkında olmaları gerekmektedir (Tuğay & Ömürbek, 2014:72).

Eğitiminin uygun gördüğü etkinliklere ve kararlara dayanarak pasif bir öğrenme süreci sunmakta olan geleneksel eğitim yöntemleri, öğrencilerin etkin bir öğrenme süreci deneyimlememesine neden olabilmektedir. Özellikle yükseköğretim düzeyinde, eğitimcilerin öğrencilere teknolojik eğitim yöntemleriyle eğitim vermemesi sonucunda bu dijital çağda öğrencilerin teknolojik beceriler kazanamamasına neden olduğu ve bazı durumlarda öğrenci motivasyonunun düştüğü düşünülmektedir. Bu yüzden yükseköğretim düzeyinde eğitim uygulamaları için değişim çağrısında bulunularak, eğitim sürecinin iyileştirilmesi için TYS modeli de dahil olmak üzere yeni eğitim yöntemleri önerilmiştir. Modern eğitim yöntemlerinden biri olan TYS modeli bireylerin eğitim ihtiyaçlarını gidermek için tavsiye edilen en yeni eğitim yöntemlerinden biri olup (Kim vd., 2016:2), genelde derste işlenecek olan konunun, ders içeriğinin ve tartışmanın sınıf ortamından çevrimiçi bir ortama taşındığı, sınıf dışında yaptırılması planlanan ödev niteliğindeki öğrenme etkinliklerinin sınıf ortamına taşındığı ve farklı öğretim yöntemleriyle çeşitlendirilerek eğitimci rehberliğinde uygulandığı bir harmanlanmış öğrenme modelidir (Christensen vd., 2013:31). Diğer bir deyişle, TYS modelinde öğrenciler, evde video izleyip, konuyla ilgili okumaları yaparak derse hazırlanırlar. Böylece öğrenciler hazırlık çalışmalarının tamamlanmasının ardından sınıf

içinde problem çözme, metin analiz etme veya soruları çözmeye hazır olarak sınıfa gelmiş olmaktadır (Schmidt & Ralph, 2016:1).

Lisans düzeyinde muhasebe eğitimi alan öğrencilere teorik bilgilerin yanında uygulama ile ilgili bilgilerin de verilmesi esastır. Bunun temel amacı lisans düzeyindeki bir öğrencinin, ileride karşılaşabileceği sorunlara hazırlık niteliğinde olabilecek, yorum ve analiz yetilerinin geliştirilmesi gerekliliğidir (Erol & Erkan, 2008:299). Çünkü muhasebe mezunlarından teorik prensiplerle desteklenmiş güçlü pratik beceriler sergilemeleri beklenmektedir (Karcıoğlu & Dızman, 2016:873). Muhasebe eğitiminde muhasebenin hem teorik kısmı hem de uygulama kısmı öğrencilere çok kısıtlı bir zaman diliminde aktarılmaya çalışılmaktadır. Bu yüzden eğitimciler sınıf içindeki kontrolün kendisinde olmasını ve dersi bölecek herhangi bir faaliyette bulunulmamasına özen göstermektedir. Dolayısıyla pasif öğretim ortamı ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle eğitimcinin anlatıcı, öğrencilerin ise, pasif dinleyici olduğu, eğitmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin azaldığı, ezberci ve yetersiz bir eğitim ortamı ortaya çıkabilmektedir. Diğer yandan TYS modelinde öğrenciler ilgili konu dışında çalıştığı için derse hazırlıklı gelir, böylece sınıf içinde daha aktif bir rol alabilir, anlamadığı yerde soru sorabilir, konuları hem sınıf dışında hem de sınıf içinde gördüğü için daha iyi anlayabilir (Serçemeli, 2016:123) ve sınıf içinde örnek olay çözümleri, muhasebe paket programları ya da farklı teknolojilerin kullanılmasıyla öğrencilere farklı bilgi ve beceriler kazandırılabilir.

3. Daha Önce Yapılmış Çalışmalar

Serçemeli (2016), teorik çalışmasında TYS modelini açıklayarak, üstün ve zayıf yönleri üzerinde durmuş ve muhasebe eğitiminde TYS modelinin uygulanmasına yönelik önerilerde bulunmuştur.

Du & Taylor (2013), çalışmasında 2012 yılında Western Sydney Üniversitesi'nde üç yıllık bir eğitim öğretim geliştirme projesinde TYS modelini Yönetim Muhasebesi dersi için uygulamıştır. Modelin uygulandığı ilk dört hafta içinde derslere katılan kişi sayısı 300'den başlayarak 20.000'den daha fazla sayıya ulaşmış sonrasında azalmaya başlamıştır. Özellikle ara sınavdan sonra ciddi bir düşüş olmuş ve final sınavına yakın kişi sayısı 259'dan 51.000'lere çıkmıştır. Çalışma sonucuna göre birinci dönem öğrencileri üçüncü dönem öğrencilerine göre modele daha ılımlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerden gelen geri bildirimlere bakıldığında eğitimcilerin modeli uygulamak için geliştirdikleri plandaki sürelerin gerçekte uygulanma süreleriyle uyumadığı tespit edilmiştir. Öğrenciler çok fazla görev yapmaları gerektiği için ve bu uygulamalar çok fazla zaman aldığı için ünite tasarısını beğenmedikleri tespit edilmiştir.

Schmidt (2014), çalışmasında TYS modelini 2012/2013 öğretim güz döneminden başlayarak Finansal Muhasebe dersine uygulamıştır. Sonuç olarak, çalışmaya dahil edilen öğrencilerin %70'nin sınıf içi uygulamalarını sevdiği, %23'nün ise daha fazla sınıf içi uygulamasının gösterilmesi gerektiği fikrinde olduğu tespit edilmiştir. Çalışma için kullanılan video süresi ortalama 15 dk. olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin, ders için hazırlanan videolara yaklaşımlarının olumlu olduğu, sadece %3'lük bir kısmın videolara ulaşma konusunda sorun yaşadığı, hazırlanan 65 videonun toplamda 5,269 kez görüntülediği ve video başına 81 görüntülemenin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

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

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

Bergmann & Sams (2012), çalışmasında 2007-2008 eğitim öğretim yılında Kimya derslerinde uyguladıkları TYS uygulamasını tanıtmıştır. Çalışma sonucunda, TYS modelinin, öğrenci-öğretici arasındaki etkileşimi artırdığı, eğitimcilerin öğrencileri daha iyi tanımlarına yardımcı olduğu, ana dili İngilizce olmayan öğrencilerin dersi öğrenmesine yardımcı olduğu, bireysel öğrenme için öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırdığı ve öğrencilere esnek çalışma zamanları sağladığı tespit edilmiştir.

Christensen vd. (2013), yenilik kavramını derinlemesine açıklayıp bazı disiplinler için hibrit kavramına açıklık getirmiştir. Çalışmanın bir bölümünde harmanlanmış öğrenim yönteminin hibrit bir eğitim modeli olduğuna ve TYS modelinin harmanlanmış öğrenim modelinin bir uzantısı olduğunu açıklamıştır.

Feledichuk & Wong (t.y), 2013-2014 yılları arasında 282 öğrenci üzerinden gerçekleştirdikleri çalışmalarında, lisans düzeyinde verilmekte olan iki ekonomi sınıfını kıyaslamıştır. Bu sınıflardan birinde geleneksel diğerinde TYS modeli kullanılarak eğitim verilmiştir. Sonuç olarak, geleneksel eğitim yöntemiyle ekonomi dersi alan öğrencilerin puanlarına kıyasla TYS modeliyle eğitim alan öğrencilerin sınav puanlarının %11,43 oranında daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca TYS modeliyle eğitim görmekte olan uluslararası öğrencilerin puanlarının %13,23, Kanadalı öğrencilerin puanlarının ise %10,85 oranında arttığı tespit edilmiştir.

Prashar (2015), çalışmasında 2013 eğitim öğretim güz döneminde Hindistan Yeni Delhi’de önde gelen bir ticaret okulunda yüksek lisans dersi olarak verilen Operasyon Yönetimi dersi için TYS modelini uygulamıştır. Çalışmada Operasyon Yönetimi dersi için TYS modelinin tasarımı ve öğrencilerin modele olan yaklaşımları incelenmiştir. Çalışma sonucunda, TYS modeliyle eğitim almış olan öğrencilerin daha fazla etkinliğe maruz kalarak, uygulamalarla ders içerikleri arasında daha kolay ilişki kurabildikleri tespit edilmiştir.

Long vd. (2016), çalışmasında TYS modelini lisans düzeyinde verilmekte olan Fen Dersi için 55 kişilik bir öğrenci grubuna uygulamış olup, öğrencilerin sınıf dışı video ve video türlerine yönelik tutum ve tercihlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin sınıf dışı ders videolarına yaklaşımlarının olumlu olduğu, öğrencilerin sınıf dışı öğrenme materyalleri üzerindeki tutum ve tercihlerinin, sınıf düzeyleri, alanları veya videolarla öğrenme konusunda önceki deneyimlerine göre değişmediğini tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin videoların kısa ve ilgi çekici olması gerektiğini düşündüğünü tespit etmiştir.

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, TYS modelinin birçok alana uygulandığı ve sonrasında olumlu sonuçların elde edildiği görülmektedir. Fakat muhasebe eğitiminde TYS modeline yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla muhasebe eğitiminde TYS modeline yönelik çalışmaların yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

4. Araştırma Yöntemi ve Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın amacı, önemi, yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgu ve değerlendirmeler ayrıntılı bir şekilde sunulmaktadır.

4.1. Araştırmanın Amacı ve Yöntem

Araştırmanın amacı, 2016-2017 eğitim öğretim güz döneminde muhasebe eğitimi almış olan lisans öğrencilerinin TYS modeline ve TYS modelinin gerekleri olan hazırlık, teknolojik araç, ders işleyişi/akışı ve süre faktörlerine olan yaklaşımlarının ortaya çıkarılmasıdır.

Yapılan araştırmalar neticesinde Türkiye’de muhasebe eğitiminde TYS modeline yönelik öğrenci yaklaşımlarının değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamış, dünya da bu çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu durum düşünüldüğünde bu çalışma literatür için önemli bir kaynak olma özelliği taşımaktadır.

Bu araştırmanın en önemli kısıtı zamandır. Çünkü TYS modelinin muhasebe eğitimine uygulanabilmesi için ciddi bir hazırlık ve ders tasarımı gerekmektedir. Konuyla ilgili videoların ve diğer kaynakların hazırlanması çok fazla zaman alabilmekte olup, araştırmanın yapılma sürecinin kısıtlı olmasından dolayı Bülent Ecevit Üniversitesi’nde ve Türkiye genelinde bu model muhasebe eğitiminde uygulanamamıştır. Diğer yandan öğrencilerin muhasebe eğitiminde TYS modeline yaklaşımlarını tespit edebilmek amacıyla yapılan bu çalışmanın Türkiye genelinde yapılamaması zaman kısıtının başka bir sonucudur.

Bu çalışmada araştırma amacına uygun olarak Bülent Ecevit Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi’nde İktisat, Maliye, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri (ÇEKO), Uluslararası Ticaret ve İşletmecilik (UTİ) bölümlerinin birinci sınıfı ile İşletme bölümünün tüm sınıflarının öğrencilerine anket yoluyla sorular yöneltilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak nicel araştırma yöntemlerinden biri olan anket yöntemi kullanılmıştır. Anket, araştırmanın örnekleme 2016-2017 eğitim öğretim bahar döneminde kolayca

örnekleme yöntemiyle sınıflara girilerek uygulanmıştır. Araştırma için 471 adet anket uygulanmış, fakat eksik ve çelişkili olduğu düşünülen anketler çıkarıldığında 373 adet ankete ulaşılmıştır.

Verilerin analizinde bağımsız iki yönlü t-testi, tek yönlü varyans (ANOVA) analizi, güvenilirlik analizi, açıklayıcı faktör analizi, frekans analizi ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca farklılıkların nedenini tespit edebilmek için Post-Hoc testlerinden Scheffe ve Tamhane testleri ile Levene testi uygulanmıştır. Analizler için SPSS Statistics 20 paket programı kullanılmıştır.

Araştırma için kullanılan anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümü öğrencilerin TYS modeline yönelik yaklaşımlarını ölçebilmek amacıyla 5’li likert tipi 17 ifadeden oluşmaktadır. Bu ifadeler için likert ölçeği “1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kısmen Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde kodlanmıştır. İkinci bölüm ise, öğrencilerin demografik özelliklerinden oluşmaktadır. Anketin bu bölümünde katılımcılara cinsiyeti, kaçınıcı sınıfta oldukları, eğitim gördükleri bölüm, dahil oldukları öğretim programı, uyrukları, sahip oldukları teknolojik araç ve sayıları son olarak da internet erişimini gerçekleştirdikleri yerler sorulmuştur.

“TYS modeline yaklaşımlar” ölçeğindeki 17 ifadenin güvenilirliğini hesaplamak için “Chronbach Alpha” katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenilirliği (0,902) çok yüksek bulunmuş, ölçeğin yapısal geçerliliğini belirleyebilmek amacıyla açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan Barlett testi ($0.000 < 0,05$) sonucunda faktör analizinin uygulandığı değişkenler arasında ilişki olduğu, yapılan Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi ($KMO=0,803$) sonucunda örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulaması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi sonucunda 17 ifade dört faktör altında toplanmıştır. Tablo 1’de “TYS modeline yaklaşımlar” ölçeğinin faktör yapısı gösterilmektedir.

Tablo 1: TYS Modeline Yaklaşımlar Ölçeği Faktör Yapısı

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

Tablo 1’de de görüldüğü üzere faktörlerin güvenilirlik katsayılarının yüksek olması ölçeğin güçlü bir faktör yapısına sahip olduğunu gösterebilmektedir. Bu yapının dördüncü faktörü ise, süre faktörüdür. Bünyesinde tek bir ifade barındırmasına rağmen TYS modelinin muhasebe eğitimine uygulanmasında muhasebenin hangi kısmının sınıf dışına taşınması gerektiği yönünde fikir verebilmesi açısından önemli olabilmektedir.

4.2. Bulgular ve Değerlendirme

Anketten elde edilen verilerin analiz edildiği bu bölümde; araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri, TYS modelinin gerekleri olan hazırlık, teknolojik araç, ders işleyişi/akışı, süre faktörlerine ve TYS modeline yaklaşımları analiz edilerek değerlendirilmektedir.

Ankette yer alan demografik özelliklere yönelik soruların cevabı Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2: Demografik Özellikler

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

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 190 kadın ve 183 erkek öğrencinin 200’ü işletme, 68’i iktisat, 33’ü maliye, 30’u ÇEKO ve 42’si UTİ bölümü öğrencileridir. Bu öğrencilerin 201’i 1. öğretim, 172’si 2. öğretim programına kayıtlı olup, 202’si 1. sınıf, 57’si 2. sınıf, 40’ı 3. sınıf ve 74’ü 4. sınıf öğrencisidir. Araştırmaya katılan toplam 373 öğrencinin 356’sı TC uyuklu olup, 17’si yabancı uyuklu öğrencilerdir.

Katılımcılardan gelen cevapların ortalama ve standart sapma değerleri ve değerlendirmeleri aşağıdaki gibi gösterilebilmektedir:

Tablo 3: Hazırlık Faktörüne İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Hazırlık Faktörü		1	2	3	4	5	\bar{X}	S.S.
Öğrencinin sınıf içinde işlenecek konu hakkında bilgisi arttıkça derse olan ilgisi artar	F	7	3	2	33	18	,47	76
	%	,9	,8	,2	5,7	8,4		
Sınıf dışında çalışmak için videoların görsel öğelerle desteklenmesi öğrenmeyi kolaylaştırır.	F	5	1	2	53	72	,27	84
	%	,3	,9	,6	1,0	6,1		
Sınıf dışında çalışmak için videoların görsel öğelerle desteklenmesi bilginin kalıcılığını artırır.	F	5	8	2	40	88	,33	82
	%	,3	,1	,6	7,5	0,4		
Konuları hem sınıf içinde hem sınıf dışında tekrar etmek bilgilerin kalıcılığını artırır.	F	6	2	9	21	35	4,54	72
	%	,6	,5	,4	2,4	3,0		
Genel Ortalama=4,40								

Tablo 3’de görüldüğü gibi, öğrenciler sınıf içinde işlenecek konu hakkında bilgilerinin arttıkça derse olan ilginin artacağını, videoların görsel öğelerle desteklenmesinin öğrenmeyi kolaylaştıracağını ve bilgilerin kalıcılığını artıracaklarını düşünmektedirler. Katılımcılar ayrıca konuların hem sınıf içinde hem de sınıf dışında tekrar etmenin bilgilerinin kalıcılığını artıracaklarını düşünmektedirler. Hazırlık faktörünün genel ortalaması 4,40 olarak bulunmuş olup, öğrencilerin hazırlık faktörüne olan yaklaşımlarının olumlu olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 4: Teknolojik Araç Faktörüne Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

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

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğrenciler, sınıf içinde teknolojik araçların kullanımının muhasebe dersinin anlaşılmasını kolaylaştırdığı ve muhasebe konularının anlatımında teknolojik araç kullanımının, konunun öğrenilmesine fayda sağladığı, sınıf dışı video gibi görsel araçların kullanımının verimli olduğu ve video sürelerinin 20 dakikadan uzun olabileceği ifadelerine katıldığı görülmektedir. Teknolojik araç faktörünün genel ortalaması 3,89 olarak bulunmuş olup, öğrencilerin teknolojik araç faktörüne olan yaklaşımlarının olumlu olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 5: Ders İşleyişi/Akışı Faktörüne Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

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

Tablo 5’de görüldüğü gibi ders işleyişi/akışı faktörünün genel ortalaması 4,23 olarak bulunmuş olup, öğrencilerin ders akışı/işleyişi faktörüne olan yaklaşımlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler muhasebe ders işleyişlerinde fazla uygulama yapmaya zaman kalmadığı, sınıf içi zamanda çözüm odaklı sorular çözülmesi gerektiği, eğitimcilerin teknolojik yenilikleri takip etmesi gerektiği, sınıf içinde daha fazla özgün soru ve uygulamaların yapılması gerektiği, sınıf içinde muhasebe programlarının tanıtılması ve öğretilmesi gerektiği fikirlerine katılmaktadırlar.

Tablo 6: Süre Faktörüne Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Süre Faktörü		1	2	3	4	5	\bar{X}	S.S.
Sınıf içinde dersin teorik kısmına çok fazla zaman ayrılmaktadır.	F	14	29	81	130	119	3,83	1,07
	%	3,8	7,8	21,7	34,9	31,9		

Genel Ortalama=3,83

Tablo 6’da görüldüğü gibi, süre faktörünün genel ortalaması 3,83 olarak bulunmuş olup, öğrencilerin süreç faktörüne olan yaklaşımlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğrenciler sınıf içinde teorik zamana çok fazla zaman ayrıldığını düşünmektedir. Diğer bir deyişle öğrenciler, ders süresinin büyük bir bölümünü teorik anlatımın kapladığını ve uygulama için fazla zamanın kalmadığını düşünmektedirler. Bu durumda muhasebe derslerinin teorik kısmının TYS modeliyle sınıf dışına taşınmasının dersin anlaşılması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

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

Bu bölümde öğrencilerin TYS modeline yaklaşımlar ölçeğine ait Levene testi sonucunda hazırlık, teknolojik araç, ders işleyiş/akışı, süre ve TYS modeline yaklaşımlar ölçekleri için varyansların homojen olduğu tespit edilmiş olup, bağımsız t-testinden elde edilen veriler bu sonuçlara göre yorumlanmıştır ($p>0,05$).

Öğrencilerin teknolojik araç faktörüne yaklaşımları ile cinsiyetleri arasında ($t=2,308$; $p<0,05$) ve öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t=2,015$; $p<0,05$). Bu farklılığa göre, kadınların (3,97) teknolojik araç faktörüne ve TYS modeline yaklaşımlarının (4,21) erkeklerden (teknolojik araç faktörü ortalaması 3,80, TYS modeline yaklaşımlar ölçeğinin ortalaması 4,12) daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7: Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Demografik Özellikler		Hazırlık	Teknolojik Araç	Ders işleyiş/akışı	Süre	TYS modeline yaklaşımlar
Cinsiyet	t	1,494	2,308	1,156	0,440	2,015
	Sig. (2-tailed)	0,136	0,022*	0,248	0,660	0,045*
Program Türü	t	0,909	1,780	2,167	1,391	2,365
	Sig. (2-tailed)	0,364	0,076	0,031*	0,165	0,019*
Uyruk	t	3,642	2,100	1,596	0,962	3,041
	Sig. (2-tailed)	0,000*	0,036*	0,111	0,337	0,003*
* $p<0,05$						

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

Öğrencilerin hazırlık faktörüne yaklaşımları ile öğrencilerin uyruğu arasında ($t=3,642$; $p<0,05$), teknolojik araç faktörüne yaklaşımları ile öğrencilerin uyruğu arasında ($t=2,100$; $p<0,05$) ve TYS modeline yaklaşımları ile öğrencilerin uyruğu arasında ($t=3,041$; $p<0,05$) anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca uyruğu TC (4,33) olan öğrencilerin hazırlık faktörüne, teknolojik araç faktörüne (3,90) ve TYS modeline yaklaşımları (4,18) ölçeğine yönelik yaklaşımlarının, “diğer” uyruklu öğrencilere (hazırlık faktörünün ortalaması 3,88, teknolojik araç faktörünün ortalaması 3,54, TYS modeline yaklaşımlar ölçeğinin ortalaması 3,84) göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin TYS modeline ve modelin faktörlerine yaklaşımlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8’de gösterilmektedir. Yapılan analiz sonucuna göre, öğrencilerin hazırlık faktörüne yaklaşımları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F=3,855$; $p<0,05$). Hazırlık faktörüne yönelik homojenlik testi sonucunda varyansların homojen olmadığı sonucuna ulaşılmış ($p=0,007$; $p<0,05$), sınıf grupları varyansları ile grup örneklemelerinin eşit olmadığı durumda kullanılan Post-Hoc testlerinden biri olan Tamhane testi sınıf grupları arası karşılaştırma yapmak için kullanılmıştır (Kayri, 2009:56). Tamhane testi sonucuna göre, hazırlık faktörüne yaklaşımları açısından 1. sınıf ile 2.sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiş olup, 2.sınıf (4,58) öğrencilerinin hazırlık faktörüne olan yaklaşımlarının, 1. sınıf (4,31) öğrencilerinin yaklaşımlarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8: TYS Modeline Yaklaşımların Sınıf Değişkenine Göre Farklılığı

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

* $p<0,05$

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

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

Tablo 9: TYS Modeline Yaklaşımların Bölüm Değişkenine Göre Farklılığı

	Bölüm	n	\bar{X}	Ss	F	P	Scheffe
Hazırlık	İşletme(1)	200	4,44	,58	0,752	0,557	-
	İktisat(2)	68	4,34	,69			
	Maliye(3)	33	4,46	,47			
	ÇEKO(4)	30	4,29	,71			
	UTİ(5)	42	4,36	,70			
Teknolojik Araç	İşletme(1)	200	3,94	,67	1,798	0,129	-
	İktisat(2)	68	3,72	,80			
	Maliye(3)	33	3,89	,77			
	ÇEKO(4)	30	3,74	,57			
	UTİ(5)	42	3,98	,61			
Ders İşleyişi/Akışı	İşletme(1)	200	4,26	,50	2,175	0,071	-
	İktisat(2)	68	4,19	,55			
	Maliye(3)	33	4,28	,51			
	ÇEKO(4)	30	3,99	,53			
	UTİ(5)	42	4,15	,51			
*p<0,05							

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

Tablo 9'da görüldüğü gibi tek yönlü varyans analizi sonucunda TYS modeline öğrencilerin yaklaşımları ile bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (F=2,425; p<0,05). Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımlarına yönelik varyansların homojenlik testi sonucunda, varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir (p=0,965; p>0,05). Bu farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Post-Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

Tablo 9: TYS Modeline Yaklaşımların Bölüm Değişkenine Göre Farklılığı (devamı)

	Bölüm	n	\bar{X}	Ss	F	P	
Süre	İşletme(1)	200	3,88	1,08	1,172	0,323	-
	İktisat(2)	68	3,82	1,13			
	Maliye(3)	33	3,87	1,02			
	ÇEKO(4)	30	3,43	1,10			
	UTİ(5)	42	3,85	,97			
TYS modeline yaklaşımlar	İşletme(1)	200	4,21	,44	2,425	0,048*	(1>4) (3>4)
	İktisat(2)	68	4,10	,47			
	Maliye(3)	33	4,21	,49			
	ÇEKO(4)	30	3,97	,43			
	UTİ(5)	42	4,16	,43			
*p<0,05							

Scheffe testi sonucunda, ÇEKO, işletme ve maliye bölümündeki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiş olup, işletme (4,21) ve maliye (4,21) bölümü öğrencilerinin TYS modeline yaklaşımlarının ÇEKO (4,16) bölümü öğrencilerinin yaklaşımlarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 10: TYS Modeline Yaklaşımların Sahip Olunan Teknolojik Araç Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı

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

*p<0,05

Tablo 10'da görüldüğü gibi, TYS modeline yaklaşımlar ile sahip olunan teknolojik araç sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan; tek yönlü varyans analizi sonucunda öğrencilerin teknolojik araç faktörüne yaklaşımı ile sahip olunan teknolojik araç sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (F=3,259; p<0,05). Öğrencilerin teknolojik araç faktörüne yaklaşımlarına yönelik varyansların homojenlik testi sonucunda, varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir (p=0,171; p>0,05). Bu farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Post-Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda, bir teknolojik araca sahip olan öğrenciler ile iki teknolojik araca sahip olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiş olup, iki teknolojik araca sahip öğrencilerin (3,95) teknolojik araç faktörüne yönelik yaklaşımlarının, bir teknolojik araca sahip öğrencilerin (3,73) yaklaşımlarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. TYS modeline yaklaşımlar ve hazırlık, ders işleyişi/akışı, teknolojik araç, faktörleri ile internet erişim yeri sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 11: TYS Modeline Yaklaşımların İşletme Bölümü Sınıflarına Göre Farklılığı

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

*p<0,05

Tablo 11’de görüldüğü gibi TYS modeline yaklaşımları ile işletme bölümü sınıfları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, öğrencilerin hazırlık faktörüne ($F=5,200$; $p<0,05$), teknolojik araç faktörüne ($F=4,416$; $p<0,05$), ders işleyişi/akışı faktörüne ($F=4,657$; $p<0,05$), süre faktörüne ($F=2,888$; $p<0,05$) ve TYS modeline yaklaşımları ($F=8,015$; $p<0,05$) ile işletme bölümü sınıfları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin hazırlık faktörüne ($p=0,666$; $p<0,05$), teknolojik araç faktörüne ($p=0,078$; $p>0,05$), ders işleyişi/akışı faktör ($p=0,253$; $p>0,05$), süre faktörlerine ($p=0,971$; $p>0,05$) ve TYS modeline yaklaşımlarına ($p=0,332$; $p>0,05$) yönelik varyansların homojenlik testi sonucunda, varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir.

Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Post-Hoc testlerinden Scheffe testi sonucunda, öğrencilerin hazırlık, teknolojik araç, ders işleyişi/akışı ve süre faktörlerine ve TYS modeline yaklaşımları ile işletme bölümünün sınıfları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi için Post-Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda ise, işletme 1. sınıf ile 2. sınıf, 3. sınıf ve 4.sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. İşletme 2. sınıf (4,58), 3. sınıf (4,44) ve 4. sınıf (4,50) öğrencilerinin hazırlık faktörüne yaklaşımlarının işletme 1. sınıf (4,11) öğrencilerinin yaklaşımına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. 2. sınıf (4,00), 3.sınıf (3,92) ve 4.sınıf (4,08) işletme bölümü öğrencilerinin teknolojik araç faktörüne yaklaşımlarının 1. sınıf işletme bölümü (3,59) öğrencilerinin yaklaşımlarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. İşletme 2. sınıf (4,27) ve 4. sınıf (4,40) öğrencilerinin ders işleyişi/akışı faktörüne yaklaşımlarının 1. sınıf (4,04) işletme bölümü öğrencilerinin yaklaşımlarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca işletme 4.sınıf (4,40) öğrencilerinin ders işleyişi/akışı faktörüne yaklaşımlarının 3.sınıf (4,19) öğrencilerinin yaklaşımlarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. İşletme bölümü 2. sınıf (4,00), 3.sınıf (4,07) ve 4.sınıf (3,91) öğrencilerinin süre faktörüne yönelik yaklaşımlarının 1.sınıf (3,41) öğrencilerinin yaklaşımlarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. İşletme bölümü 2. sınıf (4,27), 3.sınıf (4,18) ve 4.sınıf (4,32) öğrencilerinin TYS modeline yaklaşımlarının 1. sınıf (3,91) öğrencilerinin yaklaşımlarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 12’de görüldüğü gibi TYS modeline yaklaşımlar ile bütün bölümlerin birinci sınıfları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan; tek yönlü varyans analizi sonucunda, öğrencilerin TYS modeline yaklaşımları ile bütün bölümlerin birinci sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F=2,427$; $p<0,05$).

Öğrencilerin TYS modeline yaklaşımlarına yönelik varyansların homojenlik testi sonucunda, varyansların homojen bulunması nedeniyle ($p=0,934$; $p>0,05$) farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi için Post-Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre, işletme ile maliye, işletme ile UTİ, maliye ile ÇEKO bölümleri arasında, öğrencilerin TYS modeline yaklaşımlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak, maliye (4,21) ve UTİ (4,16) bölümlerindeki öğrencilerin TYS modeline yaklaşımlarının işletme (3,91) bölümü öğrencilerinin yaklaşımlarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 12: TYS Modeline Yaklaşımların Bütün Bölümlerin Birinci Sınıf Değişkenine Göre Farklılığı

	Tüm Bölümlerin 1. Sınıf	N	\bar{X}	Ss	F	P	Scheffe
Hazırlık	İşletme(1)	34	4,11	,93	0,995	0,412	
	İktisat(2)	64	4,32	,71			
	Maliye(3)	32	4,45	,47			
	ÇEKO(4)	30	4,29	,71			
	UTİ(5)	42	4,36	,70			
Teknolojik Araç	İşletme(1)	34	3,59	,77	1,653	0,162	
	İktisat(2)	64	3,73	,80			
	Maliye(3)	32	3,89	,78			
	ÇEKO(4)	30	3,74	,57			
	UTİ(5)	42	3,98	,61			
Ders İşleyişi/Akışı	İşletme(1)	34	4,04	,51	1,513	0,200	
	İktisat(2)	64	4,17	,55			
	Maliye(3)	32	4,28	,52			
	ÇEKO(4)	30	3,99	,53			
	UTİ(5)	42	4,15	,51			
Süre	İşletme(1)	34	3,41	1,41	1,454	0,218	
	İktisat(2)	64	3,79	1,14			

	Maliye(3)	32	3,87	1,03			
	ÇEKO(4)	30	3,43	1,10			
	UTİ(5)	42	3,85	,97			
TYS yaklaşımlar	İşletme(1)	34	3,91	,45	2,427	0,049*	(3>1) (5>1) (4>3)
	İktisat(2)	64	4,08	,47			
	Maliye(3)	32	4,21	,50			
	ÇEKO(4)	30	3,97	,43			
	UTİ(5)	42	4,16	,43			
*p<0,05							

Ayrıca ÇEKO (3,97) bölümü öğrencilerinin TYS modeline yaklaşımlarının maliye (4,21) bölümü öğrencilerinin yaklaşımlarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

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

R	İlişki Durumu
R < 0,2	Çok zayıf ilişki
0,2 < R < 0,4	Zayıf ilişki
0,4 < R < 0,6	Orta şiddette ilişki
0,6 < R < 0,8	Yüksek ilişki

0,80 < R Çok yüksek ilişki olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Tabo 13: TYS Modeline Yaklaşımlar Ölçeğinin Faktörleri Arasındaki İlişki

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

Tablo 13 incelendiğinde, hazırlık ile teknolojik araç, ders işleyişi/akışı ve süre faktörleri arasında pozitif yönlü; teknolojik araç ile ders işleyişi/akışı, süre faktörleri arasında pozitif yönlü; ders işleyişi/akışı ile süre faktörleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülebilmektedir.

5.Sonuç

Teknolojideki hızlı değişimle birlikte muhasebe alanında oldukça fazla zaman alan hesap kayıt işlemleri bilgisayar teknolojileriyle daha kolay ve hızlı yapılmaya başlanmış, muhasebe alanında bir dönem önemli olan teknik bilgi ve becerilerin önemi nispeten azalmış, teknik olmayan kişisel bilgi ve becerilerin önemi ise artmıştır.

Dolayısıyla işverenlerin muhasebe meslek mensuplarına yönelik talepleri de gelişen çevre ve ihtiyaçla paralel bir şekilde değişmiştir. Bunun sonucunda muhasebe meslek mensup ve adaylarına kazandırılması gereken bilgi ve beceriler ile bu bilgi ve becerilerin nasıl kazandırılması gerektiği üzerine çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Diğer bir deyişle uzun süredir aslında gündemde olan muhasebe meslek mensup ve adaylarının eğitilmesi konusu daha da önemli bir hale gelmiştir. Eğitim alanında yeni bir eğitim yöntemi olarak gündeme gelen TYS modeli, gerek teknolojik faaliyetleri barındırması gerekse öğrenci odaklı bir yöntem olması yönünden geleneksel eğitim yöntemlerindeki eksiklikleri giderebilmektedir. Ayrıca bu eğitim yönteminde öğrencilerin sınıf dışında ilgili konuyu çalışarak derse katılmasıyla, sınıf içinde farklı ve özgün sorular çözebilmekte, öğrencilerin teknolojik araç ve gereçlere yönelik becerilerinin geliştirilebilmesi amacıyla muhasebe programları öğretilmektedir.

Çalışma sonucuna göre, öğrenciler sınıf içinde işlenecek konu hakkında bilgilerinin arttıkça derse olan ilgilerinin artacağını, videoların görsel öğelerle desteklenmesinin öğrenmeyi kolaylaştıracağını ve bilgilerin kalıcılığını artıracaklarını düşünmektedirler. Katılımcılar ayrıca konuların hem sınıf içinde hem de sınıf dışında tekrar etmenin bilgilerinin kalıcılığını artıracaklarını düşünmektedirler. Katılımcılar, sınıf içinde teknolojik araçların kullanımının muhasebe dersinin anlaşılmasını kolaylaştırdığı ve muhasebe konularının anlatımında teknolojik araç kullanımının, konunun öğrenilmesine fayda sağladığı, sınıf dışı video gibi görsel araçların kullanımının verimli olduğu ifadelerini katıldığı görülmektedir. TYS modelinde yapılmış olan çalışmaların çoğunda sınıf dışı ders videolarının olabildiğince kısa süreli olması gerektiği yönünde ifadeler vardır dolayısıyla öğrencilerin video sürelerinin 20 dakikadan fazla olabileceği şeklindeki ifade literatürle çelişmektedir.

Ayrıca öğrenciler, muhasebe ders işleyişlerinde fazla uygulama yapmaya zaman kalmadığı, sınıf içi zamanda çözüm odaklı sorular çözülmesi gerektiği, eğitimcilerin teknolojik yenilikleri takip etmesi gerektiği, sınıf içinde daha fazla özgün soru ve uygulamaların yapılması gerektiği, sınıf içinde muhasebe programlarının tanıtılması ve öğretilmesi gerektiği şeklindeki ifadelerle katılmaktadırlar. Dolayısıyla öğrenciler sınıf içinde teorik zamana çok fazla zaman ayrıldığını düşünmektedir. Diğer bir deyişle öğrenciler, ders süresinin büyük bir bölümünü teorik anlatımın kapladığını ve uygulama için fazla zamanın kalmadığını düşünmektedirler. Bu durumda muhasebe derslerinin teorik kısmının TYS modeliyle sınıf dışına taşınmasının dersin anlaşılması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak, muhasebe eğitiminde TYS modelinin kullanımına yönelik öğrenci görüşleri oldukça olumludur ve elde edilen bu sonuç literatürle paralellik göstermektedir.

Kaynakça

- Abbasi, N. (2013). Competency Approach to Accounting Education: A Global View. *Journal of Finance and Accountancy*, 1-19.
- Ahadiat, N. (2003). Applications of Technology in Accounting Education and Analysis of Its Use Among Faculty. 157-175.
- Bekçi, İ., Titiz, İ., & Ömürbek, N. (2006). Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Bilgisayarlı Muhasebe Dersine Bakış Açılarına İlişkin Bir Araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*(29), 166-175.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Day* (Cilt 1). İSTE-ASCD.
- Büyükarıkan, B., & Büyükarıkan, U. (2014). Lisans Düzeyinde Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Başarılarını Etkileyen Faktörlerin Analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 65-79.
- Chohan, İ. R. (2016). *Grup Dynamics in Flipped Learning Situations in Higher Education*. Master's Thesis. University of Lapland. Finland.
- Christensen, M. C., B., H. M., & Staker, H. (2013). Is K-12 Blended Learning Disruptive An Introduction of the Theory of Hybrids. *Clayton Christensen Institute*.
- Çukacı, Y., & 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 Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 147-164.
- Demir, B. (2012). Muhasebeye Yön Veren Gelişmeler ve Meslek Yüksek Okullarında Verilen Muhasebe Eğitimine Yansımaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 109-120.
- Du, X., & Taylor, S. (2013). Flipped Classroom in First Year Management Accounting Unit – A Case Study. *30th ascilite Conference 2013 Proceedings* (s. 252-256). Sydney: Macquarie University.

- Erol Fidan, M., Aslan, Ü., & Subaşı, Ş. (2015). Muhasebe Derslerinde Teknoloji Kullanımı İle İlgili Öğrenci Görüşleri. *Journal of Accounting, Finance and Auditing Studies*, 1(2), 34-61.
- Erol, M., & Erkan, G. (2008). Lisans Düzeyinde Muhasebe Eğitimi Alan Öğrencilerin Başarılarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesine Yönelik Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde Bir Araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 10(14), 284-301.
- Erol, M., Aslan, M., & Öztürk, S. (2016). Lisans Düzeyinde Muhasebe Eğitiminin İş Dünyasının Beklentileri Doğrultusunda Yapılandırılması: Ampirik Bir Çalışma. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 139-155.
- Feledichuk, D., & Wong, A. (t.y.). The Impact of a Flipped Classroom on International Student Achievement in an Undergraduate. *Faculty of Arts University of Alberta*, 1-12.
- Hatunoğlu, Z. (2006). Muhasebe Eğitiminde Bilgi Teknolojisi Kullanımının Sunum Kalitesine Olan Etkilerinin Tespitine İlişkin Bir Araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*(30), 190-200.
- Karcıoğlu, R., & Dızman, Ş. (2016). Türkiye'de TMS-TFRS Kasamında Verilen Muhasebe Eğitiminin Kalite Standartları Açısından Yeterliliği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(4), 869-884.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda Gruplar arası farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Kim, M., Jung, E., Siqueira, A., & Huber, L. (2016). An Investigation into Effective Pedagogies in a Flipped Classroom: A Case Study. *International Journal of E-Learning and Distance Education*, 2, 1-15.
- Knyviene, İ. (2014). A New Approach: The Case Study Method in Accounting. *Economics and Management*(4), 158-168.
- Köroğlu, Ç., Kaderli, Y., & Zeytun, Y. (2015). Measuring the Relationship Between the Theoretical Knowledge Given in Accounting Education and the Accounting Sector Practices: Evidence from Aydın. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 189-302.
- Kul, S. (2017). *Korelasyon Analizi*. <http://www.p005.net/analiz/korelasyon-analizi>.
- Kutlu, H. A. (2010). Muhasebe Eğitiminin, Nitelikli İşgücü Yetiştirme Açısından Değerlendirilmesi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*(46), 232-246.
- Long, T., Logan, J., & Waugh, M. (2016). Students' Perceptions of the Value of Using Videos as a Pre-class Learning Experience in the Flipped Classroom. *Tech Trends*, 60, 245-252.
- Lubbe, E. (2016). Innovative Teaching in Accounting Subjects: Analysis of The Flipped Classroom. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 8(2), 63-74.
- Moravec, M., Williams, A., Aguilar Roca, N., & O'Dowd, D. K. (2010). Learn before Lecture: A Strategy That Improves Learning Outcomes in a Large Introductory Biology Class. *CBE Life Sciences Education*, 9, 473-481.
- Prashar, A. (2015). Assessing the Flipped Classroom in Operations Management: A Pilot Study. *Journal of Education for Business*(90), 126-138.
- Schmidt, P. (2014). Trying the "Flipped Classroom": Practical Tips and Experience. https://www.rit.edu/academicaffairs/sites/rit.edu/academicaffairs/files/docs/schmidt_how-to_flip_your_classroom_manual_24april14.pdf, 1-23.
- Schmidt, S. M., & Ralph, D. L. (2016). The Flipped Classroom: A Twist On Teaching. *Contemporary Issues in Education Research*, 9(1), 1-6.
- Serçemeli, M. (2016). Muhasebe Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım Önerisi: Ters Yüz Edilmiş Sınıflar. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 115-126.
- Şengel, S. (2011). Türkiye'de Muhasebe Meslek Elemanı Talebi Üzerine Bir Araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*(50), 167-180.
- Tatar, E., & Tatar, E. (2007). Öğrenme Stillere Dayalı Öğretim. *Kafkas Üniversitesi Dergisi*(20), 126-130.

- Tuğay, O., & Ömürbek, V. (2014). Meslek Yüksekokullarında Verilen Muhasebe Derslerinin Uygulamada Kullanılma Düzeyi ve Yeterliliği Üzerine Bir Araştırma. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(3), 53-74.
- Zaif, F., & Karapınar, A. (2002). Muhasebe Eğitiminde Değişim İhtiyacı. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*(3), 111-134.
- Zraa, W. (2012). *The Effect of Cooperative Learning Method on Students' Perceptions of Empowerment and the Development of Professional Accounting Competencies*. Doctor of Philosophy. University of Southern Queensland. Australia.